

Prokrastinoivien yliopisto- opiskelijoiden toimijuuden vahvistaminen opintojen viivästymisen ehkäisemiseksi

Hitaasti opinnoissaan etenevien yliopisto-opiskelijoiden tavoiteorientaatiot ja koetut ohjaustarpeet yliopistossa

Heidi Romppanen

Pro-gradu tutkielma

Yleinen ja aikuiskasvatustiede

Käyttäytymistieteiden laitos

Helsingin yliopisto

28.11.2016

Ohjaaja Sari Lindblom-Ylänne



Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty Käyttätymistieteellinen tiedekunta		Laitos/Institution– Department Käyttätymistieteiden laitos	
Tekijä/Författare – Author Heidi Romppanen			
Työn nimi / Arbetets titel – Title Prokrastinoivien yliopisto-opiskelijoiden toimijuuden vahvistaminen opintojen viivästymisen ehkäisemiseksi. Hitaasti opinnoissaan etenevien yliopisto-opiskelijoiden tavoiteorientaatiot ja koetut ohjaustarpeet yliopistossa.			
Oppiaine / Läroämne – Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede			
Työn laji/Arbetets art – Level Pro-gradu tutkielma		Aika/Datum – Month and year 28.11.2016	Sivumäärä/ Sidoantal – Number of pages 44 s.
<p>Tiivistelmä/Referat – Abstract</p> <p>Yliopisto-opiskelijoiden valmistumisajat venyvät usein yli tavoiteajan. Osalla viivyttely on suunnitelmallista, eikä se aiheuta opiskelijalle subjektiivista harmia. Toisilla viivyttely on epärelevanttia ja siitä voi koitua subjektiivista harmia. Tutkimuskohteena olivat haitallisesti viivyttelevät eli prokrastinoivat yliopisto-opiskelijat. Tutkimuksen ulkopuolelle oli jätetty strategisesti ja tarpeettomasti viivyttelevät opiskelijat. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia tavoiteorientaatioita prokrastinoivilla opiskelijoilla on sekä millaisella ohjauksella voitaisiin edistää opintojen etenemistä. Tutkimuskysymykset olivat: 1) Millaisia tavoiteorientaatioita prokrastinoivilla opiskelijoilla on? 2) Millaisia ohjaustarpeita prokrastinoivilla opiskelijoilla on? 3) Onko tavoiteorientaatioilla ja koetulla ohjaustarpeella yhteyttä? Tavoiteorientaatioita tutkimalla selvitettiin opiskelijoiden sen hetkistä toimijuutta. Tavoiteorientaatioryhmät muodostuivat opiskelijoiden tavoitteiden, motivaation ja itsesääätelytaitojen perusteella. Tavoiteorientaatioiden ja ohjaustarpeiden yhteyttä tarkasteltiin, jotta nähtiin, tarvitsivatko saman lailla prokrastinoivat opiskelijat tietynlaista tukea vai vaihteliko tuen tarve henkilön mukaan.</p> <p>Tutkimusaineisto koostui kahdeksan humanistisen tiedekunnan opiskelijan litteroidusta haastattelusta. Tutkimushenkilöt oli todettu prokrastinoiviksi opiskelijoiksi aiempien tutkimustulosten perusteella. Analyysimenetelmänä oli laadullinen sisällönanalyysi, jossa tutkimusote oli abduktiivinen. Aineiston pohjalta muodostettiin kategorioita, jotka kuvasivat selkeimmin opiskelijoiden tavoiteorientaatiota ja ohjaustarpeita. Tavoiteorientaatioiden ja ohjaustarpeiden yhteyttä tarkasteltiin opiskelijakohtaisesti ristiintaulukoimalla aineistosta esille nousseet tavoiteorientaatiot ja ohjaustarpeet ja merkitsemällä taulukkoon kunkin opiskelijan kohdalle, mikäli kyseistä ohjaustarvetta esiintyi.</p> <p>Tavoiteorientaatioryhmiä muodostui neljä: sisäisesti motivoitunut tavoitteellinen orientaatio, sisäisesti motivoitunut tavoitteeton orientaatio, ulkoisesti motivoitunut tavoitteellinen orientaatio ja ulkoisesti motivoitunut tavoitteeton orientaatio. Tavoitteettomasti orientoituneilla opiskelijoilla ei ollut selkeää päämäärää opintojensa ja tulevaisuutensa suhteen. Tavoitteelliset opiskelijat tiesivät, mitä tutkinnoltaan halusivat ja kuinka hyödyntävätkin sitä tulevaisuudessa. Sisäisesti motivoituneet opiskelijat pitivät opiskelusta itsessään ja he olivat aidosti kiinnostuneita oppimaan uusia asioita ja kehittämään asiantuntijuuttaan. Ulkoisesti motivoituneita opiskelijoita kiinnosti oppimisen sijaan enemmän tutkinnon käyttöarvo. Itsesääätelyn taso oli pääasiassa heikkoa kaikilla muilla paitsi sisäisesti motivoituneilla tavoitteellisesti orientoituneilla opiskelijoilla.</p> <p>Ohjaustarpeista muodostui kolme pääryhmää: tiedon puute, opiskelutaitoihin liittyvä tuki ja henkilökohtainen ohjaus. Tiedon puutteessa korostuivat kurssi-ilmoittautumiseen ja WebOodin käytettävyyteen liittyvät ongelmat, erillisten opinto-oppaiden puuttuminen jo muualle opintoja suorittaneille sekä yleisen tiedottamisen puute ensimmäisen syksyn tietotulvan jälkeen, jolloin opiskelijan tuli itse osata hoitaa opintoihin liittyvät asiat ajallaan. Opiskelutaitoihin liittyvän tuen tarve kohdistui tieteellisten esseiden kirjoittamiseen ja opiskelumetodeihin, joiden puute vaikeutti opiskelutehtävien ja tenttivastausten tekemistä. Henkilökohtaista ohjausta kaivattiin opintosuunnitelmien tekemisessä.</p> <p>Tavoiteorientaatioilla ja ohjaustarpeilla ei ollut selkeää yhteyttä, vaan ohjaustarpeet jakautuivat epätasaisesti kunkin ryhmän välillä. Suurinta osaa opiskelijoista vaivasi tiedon puute. Henkilökohtaisen tuen tarve korostui tavoitteettomilla opiskelijoilla, mitä selittää epävarmuus opintosuunnitelmien sekä oman tulevaisuuden suhteen. Pääasiassa voidaan todeta, että koettu ohjaustarve on hyvin yksilöllistä, eikä sillä ole yhteyttä tavoiteorientaatioon.</p> <p>Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ensimmäisen syksyn hops-kurssia tulee uudistaa lisäämällä kurssiin henkilökohtainen ohjausaika opintosuunnitelman läpikäymiseksi. Lisäksi opiskelumetodeista ja opiskelijan vastuuta omiin opintoihinsa tulee korostaa. Tieteellinen kirjoittaminen tulisi olla pakollinen jo ensimmäisessä periodissa. Henkilökohtaista ohjausta tulisi olla saatavilla helpommin läpi opintojen, sillä avun tarvetta esiintyy myöhemminkin kuin vain opintojen alkaessa. Helsingin yliopiston hajanaisia ohjauspalveluita tulee selkiyttää. Perinteiselle opinto-ohjaajan vastaanotolle olisi kysyntää.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords prokrastinaatio, toimijuus, tavoiteorientaatio, ohjaus, itsesääteily			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			ethesis.helsinki.fi
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			



Tiedekunta/Osasto Fakultet/Sektion – Faculty Behavioural Sciences		Laitos/Institution– Department Education	
Tekijä/Författare – Author Heidi Romppanen			
Työn nimi / Arbetets titel – Title Empowering agency of procrastinating university students in order to prevent delays of studies. Goal orientations and needs of counselling of slowly proceeding university students at the university.			
Oppiaine / Läroämne – Subject General and Adult Education			
Työn laji/Arbetets art – Level Master's Thesis		Aika/Datum – Month and year 28.11.2016	Sivumäärä/ Sidoantal – Number of pages 44 pp.
Tiivistelmä/Referat – Abstract <p>Graduation from university takes usually longer than the target time. This study focuses on exploring procrastinating university students. Strategic delayers and unnecessarily delaying students were excluded from the study.</p> <p>The aim of this study is to find out what kind of goal orientations procrastinators have and what kind of counselling would enhance study progress. Research questions were: 1) What kind of goal orientations procrastinators have? 2) What kind of needs of counselling procrastinators have? 3) Is there a connection between goal orientations and the need for counselling? Goal orientations were constructed on the basis of the students' goals, motivation and self-regulation skills.</p> <p>The data consist of transcribed interviews of eight students from Faculty of Arts. Students were identified as procrastinators in a previous study. The method of analysis was an abductive content analysis. Based on the data, categories that described most clearly students' goal orientations and needs of counselling were constructed. Connection between goal orientations and needs for counselling were explored by cross-tabulating goal orientations and needs for counselling which were found out of the data.</p> <p>As a result four goal orientation groups were formed: intrinsically motivated goal-oriented, intrinsically motivated without a goal, externally motivated goal-oriented, externally motivating without a goal. Students without a goal did not have a clear aim for the studies or for the future. Goal-oriented students knew what kind of degree they wanted and how to make use of it in the future. Intrinsically motivated students liked to study in itself and they were truly interested in learning new knowledge and developing their expertise. Externally motivated students were interested in the university degree and its value in the working life. The level of self-regulation skills were low in all groups except for the intrinsically motivated goal-oriented students.</p> <p>The needs for counselling formed three main groups: the lack of information, support for study skills and individual counselling. The lack of information included problems with course-registration, lack of study guide and general information after first autumn semester. Students needed support for writing scientific essays and for learning methods. Individual counselling was needed for making study plans.</p> <p>There was not a clear connection between goal orientations and needs of counselling. The needs for counselling were distributed unevenly. Most of the students experienced lack of information. The need for individual counselling was emphasized by students without a goal, which is explained with uncertain plans for studies and for the future. So, the need of counselling seems to be very individual and there is no connection to goal orientations.</p> <p>As a conclusion the course for personal study plan should be individualized so that the study plans would be checked together with supervisor. Learning methods and academic writing skills should be taught during the first study period. Individual counselling should be available throughout the studies, also after the first semester. Guidance services at the University of Helsinki should be clarified and a basic student counsellor office should be created.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords procrastination, agency, goal orientation, counselling, self-regulation			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)			ethesis.helsinki.fi
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Sisällys

1. Johdanto.....	1
2. Taustatutkimuksia ja -teorioita	4
2.2 Prokrastinaation määritelmät	4
2.2.1 Strateginen ja haitallinen viivytys	5
2.2.2 Tarpeeton viivytys.....	6
2.3 Prokrastinaatiota selittäviä tekijöitä.....	7
2.3.1 Itsesääntely ja metakognitio	7
2.3.2 Persoonallisuus ja minäpystyvyysuskomukset	8
2.3.3 Haasteet tavoitteiden saavuttamisessa	9
2.4 Tavoiteorientaatiot	10
2.4.1 Oppimisorientaatiot	11
2.4.2 Suoritusorientaatiot.....	12
2.5 Toimijuuden vahvistaminen	13
2.5.1 Ohjauksen ulottuvuudet yliopistossa	16
3.1 Tutkimuksen tavoite & tutkimuskysymykset	18
3.2 Tutkimusaineisto ja -joukko	19
3.3 Analyysimenetelmä	20
3.4 Analyysiprosessi	21
4. Tulokset	24
4.1 Tavoiteorientaatiot	24
4.1.1 Sisäisesti motivoitunut tavoitteellinen orientaatio.....	24
4.1.2 Sisäisesti motivoitunut tavoitteeton orientaatio.....	25
4.1.3 Ulkoisesti motivoitunut tavoitteellinen orientaatio	27
4.1.4 Ulkoisesti motivoituva tavoitteeton orientaatio.....	28
4.2 Ohjaustarpeet	29
4.2.1 Tiedon puute	29
4.2.2 Opiskelutaitoihin liittyvä tuki	31
4.2.3 Henkilökohtainen ohjaus	32
4.3 Tavoiteorientaatioiden ja ohjaustarpeiden yhteys.....	32
5. Pohdinta.....	34

5.1 Luotettavuuden arviointi.....	34
5.2 Tulokset suhteessa aiempaan tutkimustietoon.....	36
5.3 Johtopäätökset ja tulevaisuuden näkymät.....	39
6. Lähteet	42
Linkki HowULearn -kyselylomakkeeseen	44

Taulukko 1. Prokrastinaation määritelmät.....	7
Taulukko 2. Tavoiteorientaatiot 2 x 2 – mallin mukaisesti.....	11
Taulukko 3. Ohjauksen ulottuvuudet yliopistossa.....	16
Taulukko 4. Teoreettinen viitekehys.....	18
Taulukko 5. Ohjaustarpeiden esimerkkianalyysitaulukko	23
Taulukko 6. Tavoiteorientaatiot.....	24
Taulukko 7. Tavoiteorientaatioiden ja ohjaustarpeiden yhteydet.....	33

1. Johdanto

Yliopisto-opinnoissa viivyttely on hyvin yleistä, josta kertovat venyvät valmistumisajat. Vain noin viidesosa valmistuu yliopistosta tavoitemallin, 3+2 -vuotta, mukaisesti viidessä vuodessa maisteriksi. Helsingin yliopiston opintoasioiden päällikkö Päivi Pakkanen arvioi Helsingin sanomien haastattelussa, että aloilla, joilla työllistymisnäkymät ovat hyvät, kuten oikeustieteessä, suurin osa opiskelijoista valmistuu alle seitsemässä vuodessa. Sen sijaan humanistisesta tai luonnontieteellisestä tiedekunnasta vastaava luku on alle 40 prosenttia. (HS 29.8.2016, Opetus- ja kulttuuriministeriö). Opinto-aikojen venyminen heijastuu suoraan siihen, että koulutettua työvoimaa ei saada työmarkkinoille tarpeeksi nopeasti tuottaviksi kansalaisiksi. Opintoaikataulun viivästymisen syitä lienee yhtä monta kuin viivyttelijääkin. Tiukentuneet toimet opintotukien ja opintoaikojen suhteen eivät kuitenkaan ole tehonneet toivotulla tavalla, joten onkin syytä katsoa yliopiston sisäisiin järjestelmiin ja pohtia sitä, mitä oppilastasolla voitaisiin tehdä toisin, jotta opinnot sujuisivat toivotulla tahdilla.

Yliopistolla on akateemisen vapauden ja itsenäisen opiskelukulttuurin maine. Vapauden ja vastuun toisella puolella vallitsee kuitenkin epävarmuus ja epätietoisuus omien opintojen suorittamisesta opintosuunnitelman mukaisesti tai koko alanvalinta saattaa mietityttää. Huonosti suunnitellut, itse laaditut opintosuunnitelmat voivat olla yksi syy opintojen hitaalle etenemiselle. Näin ollen haluan nostaa ohjauksen merkityksen avainasemaan, jotta opiskelusta tulisi suunnitellumpaa ja tavoitteellisempaa. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että toimiva ohjaus tehostaa opinnoissa etenemistä. Ohjaus on saanut enemmän huomioita yliopistossa, kun taloudellisen kilpailukyvyn ja innovaatiopolitiikan eetos on tullut koulutuspolitiikankin kentälle. Opintojen etenemistä halutaan tehostaa ja keskeyttämistä vähentää, jotta osaavan työvoiman saatavuus voidaan tulevaisuudessa turvata työikäisen väestön määrän laskusta kärsivässä Euroopassa. (Lairio & Rekola 2007, 107-108.)

Uskon, että mitä varhaisemmin tietoa ja ohjausta opiskelija saa, sitä todennäköisemmin hän välttyy myöhemmiltä opintoihin liittyviltä ongelmilta tai ainakin hän osaa hakea niihin apua ajoissa. Ohjauksen ei tulisi rajoittua vain opintojen alkuaan, vaan sitä pitäisi saada läpi opintojen.

Opiskelijan odotetaan olevan oman oppimisensa valvoja, mutta tämä ihanne ei toteudu läheskään kaikkien opiskelijoiden kohdalla. Heikot itsesäätelytaidot johtavat helpommin opintojen viivästymiseen. Jotta toistuvilta opintoihin liittyviltä ongelmilta voidaan välttyä,

ohjauksessa tulee panostaa ennaltaehkäisyyn pelkkien akuuttien ongelmien ratkomisen sijaan. Tällainen ennaltaehkäisevä ohjausote painottaa yksilön toimijuuden vahvistamista ja sitä kautta itsesääätelytaitojen asteittaista kasvamista. Yksilöohjausta ei tarjota automaattisesti, koska opiskelijoilta odotetaan omatoimisuutta, eivätkä resurssit siihen riittäisikään. Ohjauksen tarpeen ei kuitenkaan tarvitse aina liittyä ongelmatilanteisiin, vaan opiskelijat kaipaavat henkilökohtaista ohjausta esimerkiksi pohtiessaan suuntautumisvaihtoehtojaan opintopolullaan. Opiskelijat haluavat henkilökohtaista ohjausta opintojensa eri vaiheissa varmistaakseen opintojensa asianmukaisen etenemisen tai mahdollisesti punnitakseen kasvavien vaihtoehtojen keskellä omaa ammatillista ja persoonallista identiteettiään. (Lairio & Penttilä 2007, 173.)

Opiskelijoiden pysymistä valitsemallaan opintoalalla ja etenemistä siinä tavoitteiden mukaisesti voitaisiin tukea toimivilla ennaltaehkäisevillä ohjauspalveluilla. Tällöin pyritään kehittämään opiskelijoiden saamaa tukea ja palautetta, vahvistetaan opiskelijoiden oppimiseen sitoutumista ja tuetaan integroitumista yliopiston yhteisöihin. Erityisesti ensimmäisen vuoden opiskelijoiden integroitumiseen tulee kiinnittää huomiota, sillä mitä tiiviimmin opiskelija tuntee kuuluvansa tiedeyhteisöön, sitä todennäköisemmin hän sitoutuu hyvin opintoihinsa. Hidas opintojen käynnistyminen ennustaa myös suurempaa riskiä keskeyttää opinnot kokonaan. Aloilla, joilla opiskelijoilta odotetaan menestymistä ja opetusote on opiskelijalähtöinen, keskeytyksiä on vähemmän. Tiiviit yhteydet opettajien ja opiskelijoiden kesken edesauttavat myös opintoihin sitoutumista. (Rautopuro & Korhonen 2011, 52-53.)

Helsingin yliopistossa on saatavilla paljon, mutta melko hajanaisesti apua opiskeluun liittyviin ongelmiin. Esimerkiksi tietoteknisistä ongelmista vastaa Helpdesk -palvelu, todistuksissa ja rekisteriasioissa auttaa opintopalvelut, opiskelijavaihtotasioissa auttaa kansainvälisen vaihdon palvelut, oman uran suunnittelussa ja työnhaussa urapalvelut sekä psyykkisissä ja fyysisissä ongelmissa palvelee Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiö YTHS. Itse opintojen suunnittelussa opiskelijaa auttaa useimmiten hops-ohjaajaksi nimetty amanuenssi omasta tiedekunnasta, mutta jos hänestä ei ole tietoa, voi olla vaikea selvittää, kenen puoleen tulisi kääntyä. Opiskelukaverit ja tuutorit ovat usein heitä, kenen puoleen epäselvissä tilanteissa ensiksi käännytään. (Eriksson & Mikkonen 2003, 35-36, Lairio & Rekola 2007, 121, 123.)

Helsingin yliopisto tarjoaa myös opintopsykologipalveluita pienryhmässä tai yksilöohjauksena. Opintopsykologien keskeinen tehtävä on auttaa juuri opintojen

etenemistä hidastavien pulmien ratkaisussa, kuten stressinhallinnassa tai opiskelutaitojen kehittämisessä työpajojen muodossa. Opintopsykologien palvelut eivät kuitenkaan tunnu olevan yleisesti opiskelijoiden tiedossa, joten avuntarpeessa olevat eivät välttämättä osaa hakea apua suoraan sieltä. Yksilöaikojen saaminen akuutilla hetkellä on myös vaikeaa, koska jonotusaika opintopsykologeille on yli kuukauden. Koska Helsingin yliopiston opintopalveluita tarjotaan useissa eri paikoissa, eivätkä ne ole tiedekuntakohtaisia, voi pahimmillaan koko avunhakuprosessi tyssätä sekavanolaiseen järjestelmään. Ongelmallista on se, että apua saavat he, jotka osaavat sitä aktiivisesti hakea. Ohjauksen tulisikin nähdä näkymättömät avuntarvitsijat, jotka eivät itse hae ohjausta ongelmatilanteessaan. (Eriksson & Mikkonen 2003, 35-36, Lairio & Rekola 2007, 121, 123.)

Tutkimus ohjauksen merkityksestä yliopistossa on tärkeää, jotta voidaan selvittää, millaisella ohjauksella voitaisiin edistää hitaasti opinnoissaan eteneviä opiskelijoita ja ennaltaehkäistä opintojen viivästymistä tai keskeyttämistä. Tutkimukseni käsittelee humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden opintojen hidasta etenemistä. Humanistisen tiedekunnan alat edustavat tyypillisimpiä aloja, joilla esiintyy paljon opintojen viivästymistä ja keskeyttämistä, ja humanistisen tiedekunnan valmistumisajat ovat pisimpiä Helsingin yliopistossa. Tiedekunnassa tutkintorakenne noudattaa 3+2 mallia eli kandidaatin tutkinto on 180 opintopistettä ja sen tavoiteaika on kolme vuotta. Maisteritutkinto on 120 opintopistettä ja sen tavoiteaika on kaksi vuotta. Opinnot koostuvat pää- ja sivuaineista, joita saa melko vapaasti valita.

Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan internetsivujen ja WebOodin opintooppaan mukaan vuodesta 2009 lähtien kaikki kandidaatin tutkinnon humanistisessa tiedekunnassa aloittavien opiskelijoiden opintoihin kuuluu pakollisena ”Orientoivat opinnot ja henkilökohtainen opintosuunnitelma” -kurssi, joka on 2 opintopistettä. Opintojakson suorittaminen alkaa viikkoa ennen ensimmäisen opiskeluvuoden ensimmäisen periodin alkamista ja jatkuu ensimmäisellä ja toisella periodilla. Opintojakso sisältää ryhmätapaamisia hops-ohjaajan ja opiskelijatutorin johdolla, tiedekunnan yhteisen tilaisuuden sekä itsenäistä työskentelyä. Opintojakson aikana opiskelija tutustuu yliopisto-opiskeluun, pääaineeseensa ja tieteenalaansa, sen opetus- ja ohjauskäytäntöihin, tutkintovaatimuksiin, opinto-oikeuksiin liittyviin säännöksiin sekä opiskeluympäristöön opiskelijatutoreiden johdolla.

Opiskelija laatii opintojakson aikana itselleen henkilökohtaisen opintosuunnitelman kandidaatin tutkintoaan varten, pohtii sivuainevalintojaan, lähtökohtiaan ja tavoitteitaan. Opiskelijoilla on myös mahdollisuus henkilökohtaiseen ohjauskeskusteluun. Sitä, millaisia ohjauskäytäntöjä tiedekunnassa on opintojen aloittamisen jälkeen, ei löydy erillistä tietoa. Luultavasti opiskelijoille kerrotaan orientaatiokurssilla, kenen puoleen voi kääntyä jatkossa, kun on kysyttävää opinnoista, esimerkiksi oman hops-ohjaajan puoleen.

Tutkimuksessani perehdyn prokrastinoivien eli haitallisesti viivyttelvien opiskelijoiden tavoiteorientaatioihin ja siihen, millaisia ohjaustarpeita heillä on. Opiskelijat olivat haastatteluhetkellä aloittamassa toista opintovuottaan. Heidän opintonsa eivät olleet edenneet tavoiteajassa, vaan heillä oli korkeintaan 45 opintopistettä ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen. Tutkimuksen ulkopuolelle on jätetty henkilöt, joilla oli jokin selkeä strateginen syy siirtää opintojaan myöhemmäksi. Kohderyhmäni prokrastinointi ei johtunut yksittäisestä selkeästä syystä, vaan heillä oli erilaisia opiskeluun liittyviä ongelmia, jotka hidastivat opintojen etenemistä. Tutkimukseni tarkoitus on kartoittaa näitä ongelmia ja sitä, millaista tukea prokrastinoivat opiskelijat tarvitsisivat, jotta opinnot etenisivät ajallaan. Lisäksi tarkastelen, millaisia tavoiteorientaatioita prokrastinoivilla opiskelijoilla on ja onko esiin nousseilla ohjaustarpeilla yhteyttä niihin. Tutkimuksessani käytän ohjaus-termiä koskemaan kaikkea apua, jota opiskelija saa tai tarvitsee opintojensa etenemiseksi.

2. Taustatutkimuksia ja -teorioita

Teoriaosassani erittelen prokrastinaation eri määritelmiä korkeakouluopiskeluun liittyvästä näkökulmasta ja tämän jälkeen avaan tarkemmin prokrastinaatiota selittäviä tekijöitä. Lisäksi esittelen neljä tavoiteorientaatiota ja pohdin niiden yhteyttä prokrastinaatioon sekä lopuksi avaan toimijuuden vahvistamista ohjauksen näkökulmasta.

2.2 Prokrastinaation määritelmät

Prokrastinaatio eli aikaansaamattomuus on ilmiö, jonka jokainen on kokenut kohdallaan jossain vaiheessa elämää. Se voi olla suunniteltua ja tarkoituksenmukaista asioiden siirtämistä myöhempään ajankohtaan tai tarpeetonta viivyttelyä, eräänlaista haitallista aikaansaamattomuutta. (Inkinen ym. 2012, 172.) Jopa 75 % korkeakouluopiskelijoista koki prokrastinoivansa jossain vaiheessa opintojaan eli viivyttelvänsä tarpeettomasti koulutöiden tekemisestä (Steel 2007, 65.) Steel (2007, 66) määrittelee prokrastinaation

vapaaehtoiseksi viivyttelyksi ryhtyä aiottuun, tärkeään toimeen ilman hyvää syytä, vaikka viivyttelyn seuraukset voivat olla yksilön kannalta negatiiviset. Tällöin prokrastinaatioksi ei katsota yksilöstä itsestään riippumattomista, ulkoisista tekijöistä johtuvaa viivästystä.

2.2.1 Strateginen ja haitallinen viivyttely

Klingsieckin (2013a, 26) mukaan prokrastinaatio tulisi erottaa strategisesta viivyttelystä. Tätä erottelua varten hän esittää seitsemän kriteeriä: 1) ilmeinen tai peitelty toiminta viivästyy, 2) aikomus aloittaa toiminta tai päättää se, 3) toiminta on välttämätöntä tai se on henkilökohtaisesti tärkeää, 4) viivästys on vapaaehtoista, eikä se johdu ulkoisista asioista, 5) viivästys on tarpeetonta tai epärelevantti, 6) viivytellään, vaikka opiskelija on tietoinen sen mahdollisista negatiivisista seurauksista, 7) viivyttelyyn liittyy subjektiivinen epämukavuus tai muita negatiivisia seurauksia. Näistä ensimmäiset neljä kuvaavat sekä strategista viivyttelyä että prokrastinaatiota ja kolme viimeistä, kohdat 5-7, liittyvät vain prokrastinaatioon.

Strategisella viivyttelyllä tarkoitetaan suunnitelmallista asioiden siirtämistä parempaan hetkeen ilman, että siitä seuraa harmia. Tällöin opiskelija ajattelee, että asioiden siirtämisellä ja priorisoinnilla on positiivisia vaikutuksia pitkällä tähtäimellä. Taustalla on useimmiten aikapaine, mutta opiskelija kuitenkin kykenee toimimaan sen alaisena ja tekemään annetut tehtävät deadlineen mennessä pyrkien aktiivisesti kohti tavoitettaan. Strategiset viivyttelijät kokevat, että he toimivat tehokkaimmin paineen alaisena eli mahdollisimman lähellä annettua aikarajaa. Tyypillinen strateginen viivyttelijä on oppimisorientoitunut, ja hänellä on hyvät itsesäätelytaidot, mitä avaan tarkemmin tuonnempana (Klingsieck 2013b, 404, Lindblom-Ylänne, Saariaho, Inkinen, Haarala-Muhonen & Hailikari 2015, 28-29.) Heillä on myös hyvät ajanhallintataidot, joten he osaavat yhdistää opinnot ja vapaa-ajan toimivasti. Mikäli he kohtaavat etenemisongelmia opinnoissaan, osaavat he hakea apua siihen. (Klingsieck 2013a, 27, Lindblom-Ylänne ym. 2015, 36-37.)

Prokrastinaatiolla Klingsieck (2013a, 25) tarkoittaa hyödytöntä, haitallista ja epärelevanttia asioiden tekemisen siirtämistä, jonka seuraukset ovat negatiiviset opiskelijan kannalta. Tällöin opiskelija ei pyri maksimoimaan tehdystä työstä saatua hyötyä ja sen positiivisia seurauksia, vaan valitsee tietoisesti negatiivisiin seurauksiin johtavan toimintatavan (Klingsieck 2013a, 26, Steel 2007, 66). Prokrastinaatiosta puhuttaessa viitataan yleensä

juuri tällaiseen haitalliseen viivyttelyyn, jolla on negatiivisia vaikutuksia yksilön elämään, ja tätä termiä käytän myös jatkossa tässä tutkimuksessa.

2.2.2 Tarpeeton viivyttely

Lindblom-Ylänne ym. (2015, 32) tutkivat Klingsieckin (2013a, 26) seitsemän kriteerin prokrastinaatiomallia empiirisesti, ja heidän tutkimustuloksensa osoittivat, että prokrastinoijien ja strategisten viivyttelijöiden väliin muodostui vielä kolmas ryhmä, jonka Lindblom-Ylänne ym. (2015) nimesivät tarpeettomaksi viivyttelyksi.

Tarpeettomasti viivyttelevillä opiskelijoilla on eniten volitionaalisia ongelmia pitää yllä aiottua toimintaa. Tyypillistä heille on aikomus-toiminta -kuilun syntyminen, kun tehdyt suunnitelmat eivät toteudukaan. Verrattuna strategiaan viivyttelijöihin, tarpeettomasti viivyttelevillä on vaikeuksia ajanhallinnan ja itsesäätelyn suhteen, vaikka he osaavatkin tehdä suunnitelmia ja ovat pääosin motivoituneita opiskelemaan. (Lindblom-Ylänne ym. 2015, 37.)

Ensimmäinen ryhmä oli strategiset viivyttelijät, kuten alkuperäisessäkin mallissa, mutta Lindblom-Ylänne ym. (2015, 34) rajasivat sen parametrissa kohtiin 1-4. Merkittävä ero Klingsieckin (2013a, 26) jaotteluun viivyttelystä saatiin siinä, että parametrin kohdat 1-5 täyttävistä muodostui uusi ryhmä, tarpeettomasti viivyttelevät. Tämän lisäksi prokrastinoijat jaettiin vielä kahteen alaryhmään. Ensimmäinen alaryhmä on prokrastinoijat, jotka eivät ilmaisseet subjektiivista epämukavuutta, jolloin he saavuttivat parametrissa kohdat 1-6. Toisena saatiin ryhmä prokrastinoijia, jotka kokivat subjektiivista epämukavuutta ja täyttivät tällöin kaikki parametrin seitsemän kohtaa. (Lindblom-Ylänne ym. 2015, 36.)

Näin ollen viivyttelijöistä saatiin kolme eri pääryhmää: strategiset viivyttelijät, tarpeettomasti viivyttelevät ja prokrastinoijat, jotka jakautuvat kahteen alaryhmään sen mukaan, kokivatko opiskelijat epämukavuutta viivyttelynsä vuoksi (Lindblom-Ylänne ym. 2015, 36-38, taulukko 1).

Strateginen viivyttele	<ul style="list-style-type: none"> • vapaaehtoinen priorisointi • ei harmia
Tarpeeton viivyttele	<ul style="list-style-type: none"> • aikomus-toiminta -kuilu • ei subjektiivista harmia
Prokrasti-nointi	<ul style="list-style-type: none"> • epärelevanttia, haitallista • voi olla subjektiivista harmia

Taulukko 1. Prokrastinaation määritelmät.

Tutkimuksessani jätän prokrastinaation tarkastelun ulkopuolelle strategiset viivyttelijät ja tarpeettomasti viivyttelevät ja keskityn ainoastaan prokrastinoijiin. Seuraavassa avaamaan lisää prokrastinaation taustateoriaa.

2.3 Prokrastinaatiota selittäviä tekijöitä

2.3.1 Itsesäätely ja metakognitio

Prokrastinaatitutkimuksissa on osoitettu, että motivaation ja volition rooli on merkittävä selittävätekijä prokrastinoinnille. Prokrastinaation katsotaan liittyvän opiskelijan motivaatioon ja tahtoon suorittaa annettu tehtävä aikataulussaan. Mikäli opiskelija ei kykene suorittamaan annettua tehtävää suunnitelmiansa mukaan, on hänen toiminnassaan aikomus-toiminta -kuilu (*intention-action gap*). Samasta kuilusta voidaan puhua myös, vaikkei toiminta olisikaan suunniteltua, mutta ilmiö on sama, kun opiskelija tietää, että hänen pitäisi tehdä jotakin, mutta ei saa aikomustaan täytäntöön. (Klingsieck 2013a, 26, Steel 2007, 70.) Aikomus-toiminta -kuilu on yhteydessä opiskelijan itsesäätelytaitojen puutteeseen ja matalaan itsekuriin (Steel 2007, 70). Tällöin opiskelija ei pysty vastustamaan häiriötekijää, joka tulee hänen työskennellessään, vaan kiusaus on suuri ryhtyä tekemään epärelevantteja ja mukavampia asioita silläkin uhalla, että niistä koituu harmia hänelle (Klingsieck 2013b, 400).

Itsesäädeltä oppiminen tarkoittaa aktiivista oppimisprosessia. Tällöin opiskelija asettaa itse itselleen oppimistavoitteita, joita kohti hän pyrkii määrätietoisesti. Saavuttaakseen tavoitteensa, opiskelija kontrolloi, säätelee ja valvoo kognitioitaan, motivaatiotaan ja

käytöstään tilanteen vaatimalla tavalla. (Pintrich 2000, 453.) Itsesäätelvä opiskelija osaa suunnitella opintonsa ja arvioida oppimistaan. Hän on oma-aloitteinen ja kriittinen oppija, joka kehittää jatkuvasti asiantuntijuuttaan suunnitellun aikataulun mukaisesti tilanteeseen sopivilla opiskelustrategioilla. (Eriksson & Mikkonen 2003, 194.) Jos opiskelijalla on heikot itsesäätelytaidot, hän käyttää heikompia metakognitiivisia strategioita ja näin ollen jättää todennäköisemmin opiskelutehtävien tekemisen viime hetkeen heikoin oppimistuloksin. (Wolters 2003, 181, 185-186.)

Kognitiiviset strategiat ovat keinoja, joilla opiskelija muistaa, oppii, ajattelee ja ratkaisee ongelmia. Metakognitiolla tarkoitetaan yksilön kykyä tiedostaa ja arvioida omaa toimintaansa ja tilanteen mukaan muuttaa strategioitaan, jotta oppimistavoite saavutetaan parhaalla mahdollisella tavalla. (Pintrich 2000, 460.) Mitä paremmat metakognitiiviset taidot yksilöllä on, sitä paremmin hän pystyy reflektiivisesti arvioimaan motivaatiotaan, arvojaan ja näiden tarkoitusta pyrkimyksilleen (Bandura 2001, 10.) Metakognitiivisiin strategioihin liittyvät muun muassa tavoitteiden asettaminen, ajanhallintataidot ja organisointi, joiden puutteet ovat prokrastinoinnille ominaista (Wolters 2003, 181).

2.3.2 Persoonallisuus ja minäpystyvyysuskomukset

Psykologisten erojen näkökulmasta prokrastinaatio nähdään persoonallisuuden piirteenä. Tällöin lisääntyntä prokrastinointia selitetään vähentyneellä tunnollisuudella sekä lisääntyneellä neuroottisuudella ja perfektionismilla. (Klingsieck 2013a, 26, Steel 2007, 68.) Tyypillisiä luonteenpiirteitä prokrastinoijalle ovat myös spontaanisuus, helposti kyllästyväinen ja laiskuus, jolloin keskittyminen on vaikeaa ja he ajautuvat helposti hakemaan epärelevantteja virikkeitä ympäristöstään. Päätöksenteko on usein myös vaikeaa. (Klingsieck 2013b, 406.) Ilmiötä selitetään myös heikolla itsetunnolla, alentuneilla minäpystyvyysuskomuksilla ja erilaisilla identiteettitekijöillä, kuten minäkuvalla. (Klingsieck 2013a, 26).

Minäpystyvyysuskomukset ovat keskeisessä roolissa motivaation säätelyssä. Minäpystyvyysuskomuksilla tarkoitetaan yksilön omaa arviota kyvyistään suoriutua aiotusta tehtävästä onnistuneesti. Minäpystyvyys ei ole luonteenpiirre, vaan uskomukset määrittyvät tehtäväkohtaisesti. Niiden pohjalta yksilö päättää, millaisiin haasteisiin hän kykenee ja sitoutuu, kuinka paljon hän panostaa niihin, kuinka pitkään hän kestää

mahdollisia vastoinkäymisiä ja epäonnistumisia prosessin aikana sekä onko epäonnistuminen motivoivaa vai lannistavaa. (Bandura 2001, 10.)

Mikäli opiskelijalla on heikot minäpystyvyyssuskomukset, hän kokee, etteivät hänen kykynsä riitä suoriutumaan annetusta tehtävästä. Heikot minäpystyvyyssuskomukset ovat yhteydessä opiskelijan itsesääätelytaitoihin. Tällöin opiskelija epäilee omia kykyjään ottaa vastuu omasta oppimisprosessistaan. Luultavasti hän ei kykene muokkaamaan metakognitioilla opiskelustrategioitaan ja motivaatiotaan oppimistilanteeseen sopiviksi, saavuttamaan asetettuja tavoitteita, vastustamaan häiriötekijöitä ja suorittamaan annettuja tehtäviä loppuun (Bandura 2001, 10, Klassen, Krawchuk & Rajani 2007, 917-918).

Opiskelija voi uskoa, että yksikin näkyvä virhe leimaa hänet riittämättömäksi ihmiseksi, mikä vähentää hänen halua tarttua tehtävään eli aiheuttaa näin ollen prokrastinointia ja levottomuutta. (Steel 2007, 69.) Tehtävän luonteella nähdään olevan suuri vaikutus prokrastinointiin. Mitä vaikeampi, laajempi, epäselvempi ja epäuskottavampi tehtävä on, sitä enemmän se saa opiskelijan prokrastinoimaan. (Klingsieck 2013a, 27; 2013b, 400-401.) Tällöin opiskelija voi alisuoriutua tehtävästä tietoisesti. Näin ollen epäonnistuttuaan hän voi sanoa, ettei edes panostanut tehtävään ja antaa näin muille ja itselleen ymmärtää, ettei epäonnistuminen johdu hänen puutteellisista taidoistaan, vaan työmäärän vähäisyydestä. Tällä itseään vahingoittavalla strategialla opiskelija suojelee itsetuntoaan ja välttelee julkista epäonnistumista sekä siitä mahdollisesti seuraavaa häpeää. (Steel 2007, 69.) Myös sillä, miten palaute annetaan, kuinka tehtävän tärkeys koetaan suhteessa muihin tehtäviin, kuinka osaamista testataan ja miten ajankäyttö on määritelty tehtävän tekoa varten, vaikuttavat prokrastinoinnin määrään. (Klingsieck 2013b, 400-401.)

2.3.3 Haasteet tavoitteiden saavuttamisessa

Opiskelijan keinona kontrolloida motivaatiotaan, on hakea motivaatiota tehtävän suorittamiseen tehtävästä itsestään tai sen ulkopuolelta. Sisäistä motivaatiota tavoitellessaan, opiskelija pyrkii tekemään aiheesta kiinnostavamman, esimerkiksi konkretisoimalla siitä saatavan osaamisen käyttöarvon. Ulkoisesti itseään motivoiva opiskelija sen sijaan miettii suorituksesta seuraavia palkkioita kuten suoritusmerkintä tai vapaa-aika. Mikäli itsensä motivoiminen ei onnistu tarpeeksi, opiskelija voi alkaa käyttäytyä itseään vahingoittavasti vähentämällä panostustaan suoritukseen. (Pintrich 2000, 464-465.)

Merkittävin syy epäonnistua tavoitteissaan on opiskelijan puutteelliset ajanhallintataidot sekä heikot opiskelustrategiat (Klingsieck 2013a, 27). Suunnitelmallisuus, kuten selkeiden tavoitteiden asettaminen, ja etenkin niissä pysyminen on prokrastinoijalle vaikeaa (Klingsieck 2013b, 404, Steel 2007, 70). Ongelmallista prokrastinoijille on myös heidän puutteelliset avunhakutaitonsa. Mikäli he eivät tiedä, mitä tehdä, siirtävät he mieluummin koko tehtävän tekoa, kuin ottaisivat selvää ohjeista. Opintojen etenemisongelmissa prokrastinoijat jäävät passiivisiksi, eivätkä tiedä mistä saisivat apua. (Klingsieck 2013b, 406.)

Prokrastinoijien opiskelumotivaatio on vaihtelevaa riippuen siitä, kuinka selkeä ainevalinta on heille ollut. Prokrastinoijille ajanhallinta on vaikeaa. He eivät tee välttämättä ollenkaan opintosuunnitelmia ja aikatauluja ja saattavat helposti jättää kurssin suorittamisen kesken. Merkittävimmät erot niiden prokrastinoijien välillä, jotka joko kokivat subjektiivista epä mukavuutta tai eivät, olivat opiskelijan minäpystyvyysuskomuksissa, koetussa stressin määrässä sekä opiskelumotivaatiossa. Opiskelijoilla, jotka kokivat negatiivisia tunteita viivytelystään, oli alhaisempi opiskelumotivaatio, eivätkä he osanneet arvioida tietotaitojensa tasoa kunnolla. Negatiivisia tunteita kokevat prokrastinoijat ajautuvatkin helposti noidankehään, jossa heikot itsesäätelytaidot, suuri työmäärä, kiinnostuksen puute ja matala minäpystyvyys johtavat uupumiseen ja tavoitteiden saavuttaminen tuntuu mahdottomalta. Tällöin opiskelijan on vaikea ryhtyä toimeen tai hän luovuttaa helpommin. (Lindblom-Ylänne ym. 2015, 37-38.)

2.4 Tavoiteorientaatiot

Tässä luvussa esittelen, millaisia tavoiteorientaatioita opiskelijoilla yleisesti ottaen esiintyy. Tavoiteorientaatiolla tarkoitetaan opiskelijan yleistä suhtautumista opiskeluun. Tavoiteorientaation avulla saadaan tietoa opiskelijan motivaatiosta ja siitä, kuinka se on yhteydessä hänen oppimisprosessinsa itsesäätelyyn. Tavoiteorientaatiot eivät ole suoraviivaisia ja opiskelijalla voi olla useita tavoiteorientaatioita oppimisprosessista ja tilanteesta riippuen. (Pintrich 2000, 473-474.)

Seuraavassa esitän Pintrichin (2000, 477) nelikentän mukaisen erittelyn tavoiteorientaatioista, joka muodostuu oppimis-, oppimis-välttämis-, suoritus-saavutus- ja välttämisorientaatiosta. Tämä nelijako on yksi tapa esittää tavoiteorientaatiot. Valitsin tämän version, koska siinä kiteytyy selvimmin oppimisen ja motivaation välinen suhde.

Tavoiteorientaatiot jaetaan 2 x 2 – mallin mukaisesti kahteen ryhmään sen perusteella, pyrkiikö opiskelija toiminnassaan kohti opittavaa asiaa vai onko fokus pois siitä. Toinen puoli taas koostuu asian todellisen hallinnan ja suorituseskeisyyden asetelmasta. (Howell & Watson 2007, 168, taulukko 2.) Keskeisimmät tavoiteorientaatiot ovat oppimisorientaatio ja suorituserientaatio, kun tarkastellaan opiskelumotivaation luonnetta (Pintrich 2000, 474).

	fokus oppimisessa	fokus pois oppimisesta
oppiminen	<i>oppimisorientaatio</i>	<i>oppimisvälttämisorientaatio</i>
suorittaminen	<i>saavutus-suorituserientaatio</i>	<i>välttämisorientaatio</i>

Taulukko 2. Tavoiteorientaatiot 2 x 2 – mallin mukaisesti.

2.4.1 Oppimisorientaatiot

Oppimisorientaatio vastaa oppimisen ihannetilaa, jolloin opiskelun tavoitteena on oppia uusia asioita, omien taitojen kehittäminen ja asioiden laajempien yhteyksien ymmärtäminen suhteessa aiempaan tietoon. Oppimisorientaatiossa keskeistä on edistyminen ja ymmärrys, jotka opiskelija todennäköisesti saavuttaa sisäisellä motivaatiollaan eli aidolla kiinnostuksellaan tehtävää kohtaan. (Pintrich 2000, 475.) Hän käyttää syväsuuntautunutta oppimisen lähestymistapaa eli hänen huomionsa on suuntautunut itse opiskeltavaan asiaan, josta opiskelija pyrkii muodostamaan uusia teorioita ja etsimään niille sovellutuksia ja hypoteeseja. (Biggs 1987, 15) Opiskelijan rooli on näin ollen aktiivinen, mikä edistää aitoa oppimista ja pysyvien ajattelutapojen muutosta.

Oppimisorientoituneella opiskelijalla on hyvät itsesäätelytaidot, ja hän säätelee kognitioitaan niin, että ne tukevat hänen oppimistaan ja ymmärrystään mahdollisimman hyvin kussakin oppimistilanteessa. Oppimisorientoitunut opiskelija uskoo, että menestys on kiinni omasta panostuksesta opiskeluun, ja hyvien minäpystyvyysuskomustensa ansiosta hän luottaa taitoihinsa. Mikäli hän kokee tarvitsevänsä apua, hän osaa sitä hakea. (Heikkilä & Lonka 2006, 109-110, Pintrich 2000, 475, 478, 480-482, 484.)

Oppimisorientaation on todettu vähentävän tai estävän kokonaan prokrastinointia (Howell & Watson 2007, 174).

Oppimisvälttämisorientoitunut opiskelija keskittyy virheiden välttämiseen epäonnistumisenpelossa. Hän ei vertaile itseään muihin, vaan hän on asettanut itselleen korkeat vaatimukset opintomenestyksen suhteen. Joillakin epäonnistumisenpelko liittyy jopa perfektionismiin. Tällöin opiskelija alisuoriutuu enemmän tarkoituksella, kuin että hän suorittaisi tehtävän väärin. (Pintrich 2000, 478.) Epäonnistumisen vältteleminen vie huomiota pois itse oppimisesta ja edistymisestä. Opiskelija käyttää pintasuuntautunutta oppimisen lähestymistapaa eli hän kiinnittää huomioita tehtävän ulkoisiin seikkoihin. Hänen tavoitteensa on muistaa ulkoa lukemansa sisältö mahdollisimman sanatarkasti, koska hän ei osaa suhtautua opetusmateriaaleihin kriittisesti, vaan pitää esitettyjä sisältöjä ainoina oikeina määritelmänä. Hänen roolinsa opiskelijana on passiivinen ja toistava. Opiskelija ei mieti ja ymmärrä asiasisältöjä kokonaisuudessaan, eikä työstä niitä aktiivisesti omakohtaisesti pohtien ja kyseenalaistaen. Tämä ei johda oikeaan syvälliseen oppimiseen, vaan asiat unohtuvat nopeasti, eikä opiskelija pysty soveltamaan tietoa muissa konteksteissa myöhemmin. (Biggs 1987, 15.) Oppimisvälttämisorientoitunut opiskelija ei uskalla ottaa riskiä ja käyttää tietoa soveltavia strategioita, koska hän ei luota omiin kykyihinsä ja pelkää näin tekevänsä virheitä tiedon prosessoinnissa (Pintrich 2000, 481).

Oppimisvälttämisorientoitunut opiskelija ei todennäköisesti hae apua oppisisältöjen ymmärtämisen tueksi, vaan varmistaakseen ymmärtäneensä ohjeet oikein. Hän tuntee itsensä levottomaksi, mikäli ei ole varma, onko suorittamassa tehtävää tarkasti ohjeen mukaisesti. Oppimisvälttämisorientoituneella opiskelijalla on heikot minäpystyvyysuskomukset ja itsesäätelytaidot. (Pintrich 2000, 484)

Oppimisvälttämisorientaatiolla on yhteys prokrastinaatioon heikkojen kognitiivisten itsesäätelytaitojen vuoksi eli opiskelija ei kykene kovin hyvin hallitsemaan keinoja, jotka edistäisivät hänen syvällistä oppimisprosessiaan (Howell & Watson 2007, 175).

2.4.2 Suoritusorientaatiot

Suoritusorientoituneen opiskelijan fokus on oppisisältöjen ulkopuolella, omissa kyvyissä suoriutua tehtävistä suhteessa muihin. Etenkin maissa, joiden koulukulttuuriin kuuluvat erinäiset julkiset ranking-listat koulumenestyksestä, suoritusorientaatio korostuu. Silloin opiskelijan tärkein tavoite on päihittää muut opiskelijat arvosanoissa, saada tunnustusta erinomaisista suorituksistaan, osoittaa kyvykkyyttään ja näin ylläpitää itsekunnioitustaan. (Pintrich 2000, 475.) Heidän opiskelumotivaationsa kumpuaa täten ulkoisista palkkioista ja

opiskelutovereiden silmissä kyvyttömäksi leimautumisen välttämistä (Wolters 2003, 180).

Suoritusorientoituneilla opiskelijoilla on matalammat itsesäätelytaidot ja heikompi sisäinen motivaatio kuin oppimisorientoituneilla opiskelijoilla. He voivat kuitenkin olla myös sisäisesti motivoituneita, vaikka ulkoiset palkkiot ohjaavatkin vahvasti heidän opiskeluaan. Opiskelustrategiat jäävät silti pinnallisiksi ja kognitioiden säätely heikoksi.

Minäpystyvyysuskomusten suhteesta suoritusorientaatioon on ristiriitaisia tuloksia. Mitä menestyneempi opiskelija on suhteessa muihin, sitä kyvykkäämmäksi hän itsensä kokee, mutta myös paine muiden päihittämisestä aiheuttaa levottomuutta ja muita negatiivisia tunteita. Suoritusorientoituneet opiskelijat välttävät avun hakemista, koska he eivät halua näyttää kyvyttömiltä muiden silmissä. (Pintrich 2000, 485-489.) Suoritusorientoituneet opiskelijat ovat jokseenkin taipuvaisia prokrastinoimaan heikokojen itsesäätelytaitojen vuoksi (Howell & Watson 2007, 175).

Välttämisorientoitunut opiskelija pelkää huonommuutensa esille tulemistä ja tyhmäksi leimaantumista. Hän välttelee tehtävän tekemistä ja yrittää selvitä opinnoistaan mahdollisimman vähällä työllä. (Pintrich 2000, 477, Wolters 2003, 180.)

Välttämisorientaation ja prokrastinaation välillä on osoitettu olevan vahva yhteys (Howell & Watson 2007, 175). Välttämisorientoituneilla opiskelijoilla on heikot kognitioiden säätelytaidot, huonot minäpystyvyysuskomukset ja siten alhainen motivaatio. Tästä syystä hän käyttää todennäköisesti itseään vahingoittavaa opiskelutapaa eli alisuoriutuu tarkoituksella. (Pintrich 2000, 488-489.) Oppimisen lähestymistapa on hyvin pinnallinen (Heikkilä & Lonka 2006, 109). Avun hakeminen ei myöskään kuulu hänen toimintatapoihinsa, koska hänen toimijuutensa on alhainen.

2.5 Toimijuuden vahvistaminen

Toimijuuden vahvistumisessa on sosio-kognitiivisen näkemyksen mukaan kyse yksilön identiteetin uudelleen muodostamisesta ja oman elinkaaren rakentamisesta omien valintojen ja toimintojen kautta. Tällöin muutos lähtee yksilön kognitiivisten toimintojen tasolta lisäten hänen minäpystyvyysuskojaan ja itsevarmuuttaan toimia autonomisena yksilönä harkittujen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013, 56-57, 62.) Jos yksilö ei usko kykyihinsä toimijana, hänen on mahdotonta saavuttaa haluamansa lopputulos.

Bandura (2001, 13-14) esittää toimijuuden kolme eri ilmenemismuotoa: henkilökohtainen, valtuutettu ja kollektiivinen. Henkilökohtainen toimijuus perustuu yksilön kognitiivisiin ja motivationaalsiin päätöksentekoprosesseihin edistääkseen omaa hyvinvointiaan.

Valtuutettu toimijuus nousee esille, kun yksilö ottaa tietyn roolin tietyssä kontekstissa, esimerkiksi vanhempana tai esimiehenä, jolloin hänellä on vaikutusvaltaa toimijana myös suhteessa muiden toimijuuteen. Kollektiivinen toimijuus toteutuu silloin, kun yksilö on osallinen jossakin ryhmässä tai yhteisössä, jolla on yhteinen tavoite ja intressi, jota kohti he pyrkivät aktiivisella yhteistoiminnalla.

Tutkimuksessani tarkoitan toimijuudella henkilökohtaista toimijuutta, sillä yliopisto-opiskelu nähdään yksilöllisenä toimintana, jossa opiskelija vastaa yksilönä omista opintosuorituksistaan, vaikka osa suorituksista onkin voinut vaatia kollektiivista toimijuutta. Kuitenkin ennen osallistumistaan kollektiiviseen oppimistilanteeseen, opiskelija on tehnyt päätöksen sitoutua opiskeluun henkilökohtaisen toimijuutensa tasolla.

Bandura (2001, 6) nostaa esille neljä toimijuuden ydinpiirrettä, jotka ovat tarkoituksellisuus, harkitsevuus, itsensä uudelleen aktivointi sekä reflektiivisuus. Emirbayer ja Mische (1998, 962) lisäävät toimijuuden luonteeseen vielä tahdon, luovuuden, vapauden ja tavoitteellisuuden. Kaikki kolme teoreetikkoa korostavat, että toimijuus on tietoisista ja aiottua, itsestä lähtevää toimintaa. Suunnittelemalla ja toteuttamalla aikomuksiaan, yksilö voi saada aikaan haluamansa lopputuloksen. Näin ollen toiminnan taustalla on harkintaa, jonka avulla yksilö motivoi itseään ja suuntaa toimintaansa. (Bandura 2001, 7.) Suunnitteluun vaikuttavat sosiokonstruktivistisen ajattelutavan mukaisesti yksilön aiemmat kokemukset, tulevat odotukset ja sen hetkiset arviot omista kyvyistä toteuttaa toimintaa. Ajallisuudella ja etenkin aiemmilla kokemuksilla on hyvin merkittävä rooli tavoitteiden asettamisessa ja toimijuuden toteuttamisessa. (Eteläpelto ym. 2013, 57-58, Emirbayer & Mische, 1998, 963.)

Voimaantuminen itsesäätelävänä toimijana on ensiarvoisen tärkeää, jotta yksilö voi kokea olevansa aktiivinen kansalainen, joka voi vaikuttaa panoksellaan itselleen tärkeisiin asioihin, esimerkiksi opintoihinsa ja sitä kautta valmistuttuaan työllistymiseensä ja yhä edelleen vahvistaa työelämässä ammatillista toimijuuttaan. Voimaantumisella Siitonen (viitattu lähteessä Oksanen 2014, 259) tarkoittaa ihmisestä itsestään lähtevää kehitystä ja prosessia, jolloin ihminen alkaa nähdä omat mahdollisuutensa olla tehokas ja aktiivinen toimija. Hänen itsevarmuutensa lisääntyy ja hän kykenee vähitellen asettamaan itselleen

päämääriä. Yksilön kokemus siitä, että hänellä on vaikutusmahdollisuuksia elämäänsä kasvaa. Hallinnan tunne omasta elämästä tuo varmuutta toimimiseen ja vähentää stressiä. Samalla se voi motivoida toimimaan. (Vehviläinen 2014, 12, 20-21, 48.) Itsevarmuus taas liittyy yksilön minäpystyvyysuskomuksiin eli hänen omaan arvioonsa kyvyistään saavuttaa aiottu toiminto. Banduran mukaan heikot minäpystyvyysuskomukset ennustavat heikkoa toimijuutta ja vahvat puolestaan aktiivista toimijuutta. (Eteläpelto ym. 2013, 57.)

Voimaantumisprosessi tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kun yksilö peilaa aikomuksiaan ympäristöönsä. Prosessiin vaikuttavat toiset ihmiset, asiayhteys ja sosiaaliset rakenteet. Toimijuus on subjektiivisen sosiokulttuurisen teorian valossa ympäristön ja yksilön jatkuvaa vuorovaikutusta (Eteläpelto ym. 2013, 56). Yksilön toiminta liittyy aina jollainlailla sosiaaliseen kontekstiinsa sen kielen, arvojen ja normien kautta. Vaikuttamalla omaan elämäänsä, yksilö voi henkilökohtaisella toimijuudellaan muokata myös sosiaalista ympäristöään. Banduran mukaan yksilön toimijuus ja sosiaaliset rakenteet toimivat keskinäisessä riippuvuussuhteessa. Tällä hän tarkoittaa sitä, että yksilö muovaa proaktiivisella toiminnallaan sosiaalista systeemiä, joten ihmiset ovat sosiaalisen systeemin tuottajia ja tuotteita. Sosiaaliset, materiaaliset ja kulttuuriset rakenteet sekä olosuhteet vaikuttavat yksilön resursseihin toteuttaa toimijuuttaan. Heillä, joilla on heikompi sosioekonominen asema, on useimmiten myös heikommat henkilökohtaiset olosuhteet, minäpystyvyysuskomukset ja itsesäätelytaidot. (Bandura 2001, 10, 15, Eteläpelto ym. 2013, 56, 59.)

Toista ei voi suoraan voimaannuttaa, koska se on henkilökohtainen muutosprosessi, mutta häntä voidaan auttaa pyrkimyksissään keskustelemalla hänen toimintamahdollisuuksistaan kyseisessä kontekstissa. (Oksanen 2014, 260.) Tähän perustuu ajatus ohjauksesta. Sen perimmäinen tarkoitus on tehdä ohjaus tarpeettomaksi eli tukea opiskelijaa kasvamaan itsesääteleväksi ja reflektiiviseksi aktiiviseksi kansalaiseksi, josta tulee oman elämänsä ohjaaja (Eriksson & Mikkonen 2003, 35, Lairio & Rekola 2007, 125).

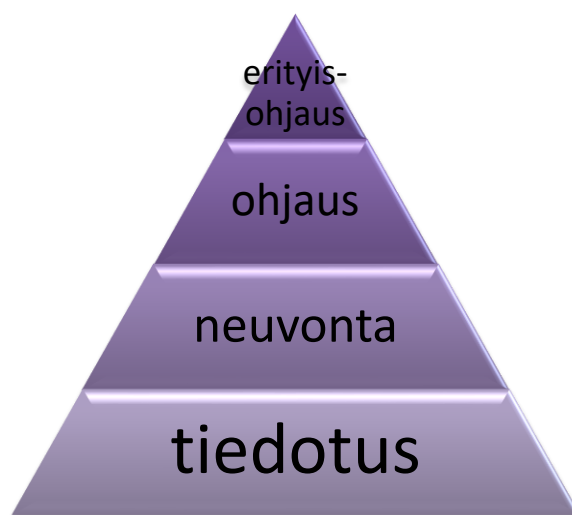
Ohjaus auttaa yksilöä tulemaan tietoiseksi siitä, kuinka hänen todellisuuskuvansa on muodostunut hänen elämänhistoriassaan yhdessä ympäristön kanssa. Kun yksilö tulee tietoisemmaksi olemisestaan ja ajattelustaan, hän pystyy suuntaamaan toimintaansa tietoisemmin merkitykselliseen asiaan. Koska kokemukset muovaavat konstruktivistisen näkemyksen mukaan yksilöä, tulisi ohjauksen herättää yksilö refleктоimaan omaa elämänhistoriaansa objektiivisesti. Refleктоimalla yksilö voi kiinnittää tietoisesti huomiota

omiin reaktioihinsa, ajatteluunsa ja toimintaansa aiempien kokemusten kautta. Kriittisessä reflektiossa yksilö pohtii syitä kunkin reaktion taustalla. Reflektoinnin avulla yksilön itsetuntemus paranee, hän oppii virheistään ja parhaimmillaan koko hänen maailmankuvansa ja identiteettinsä muuttuvat. (Vehviläinen 2014, 46-47.)

2.5.1 Ohjauksen ulottuvuudet yliopistossa

Yliopistossa ohjauksen tarkoituksena on sitouttaa opiskelijat paremmin opintoihin, jotta viivästyksiä ja opintojen keskeytyksiä ei tulisi. Yleisimpiä syitä opintojen viivästykselle tai keskeytymiselle ovat opiskeluun tai opiskelukäytänteisiin liittyvät vaikeudet, opiskeluympäristöön sopeutumiseen, omiin tavoitteisiin tai orientaatioihin liittyvät vaikeudet, heikko tai ulkokohtainen sitoutuminen tai taloudelliset vaikeudet (Rautopuro & Korhonen 2011, 43). Tyypillistä heikosti opinnoissaan selviytyville opiskelijoille on, että heidän on vaikea ylläpitää motivaatiotaan, he ovat haluttomia hakemaan apua opintoihinsa ja heillä on epärealistisia odotuksia opinnoistaan (Mäkinen & Annala 2011, 65). Ajatus tehokkaasta opiskelusta voi kääntyä opiskelijaa vastaan, kun hän valitsee liikaa kursseja, joita ei kykenekään suorittamaan samaan aikaan. Kurssien kuormittavuutta voi olla vaikea arvioida ennakkoon, mutta useimmiten kyse on myös puutteellisesta suunnittelusta ja heikoista ajanhallintataidoista. (Eriksson & Mikkonen 2003, 25-26.) Yksi syy kurssien keskeyttämiseksi ovat myös puutteelliset opiskelutaidot, kuten tieteellinen kirjoittaminen ja suurien asiakokonaisuuksien hallinta (Mäkinen & Annala 2011, 65).

Helsingin yliopiston ohjaus- ja neuvontapalvelut ovat hyvin hajanaisia, eivätkä nämä palvelut ole kaikille opiskelijoille tuttuja tai voi olla epäselvää, mikä asia kuuluu kenellekin. Eriksson ja Mikkonen (2003, 39, taulukko 3) esittävät opintojen ohjauksen pyramidin, jossa pohjataso edustaa kaikkien helposti saatavilla olevaa tiedotusta, esimerkiksi internetistä ja opinto-oppaista löytyvää tietoa. Toiseksi alimmalla



Taulukko 3. Ohjauksen ulottuvuudet yliopistossa (Eriksson & Mikkonen 2003, 39).

tasolla on neuvonta, jolloin opiskelijalla on kysymys, johon hänelle annetaan mahdollisimman suora vastaus esimerkiksi opintotoimistosta. Tästä seuraava taso on ohjaus, joka perustuu yhteiselle dialogille opiskelijan ja ohjaajan välillä. Pyramidin

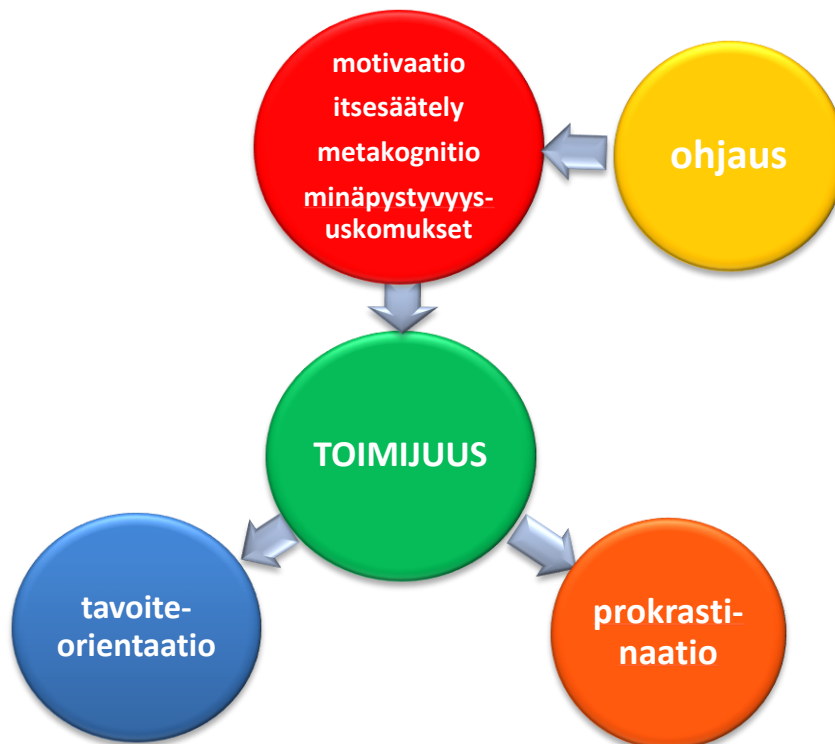
huipulla on vielä erityisohjaus, joka tässä tapauksessa koskee työelämä- ja uraohjausta sekä opintopsykologien palveluita, joita käyttävät suhteellisen pieni osa opiskelijoista.

Opiskelijat odottavat saavansa suoraa tiedotusta opintoihinsa liittyen. Ohjauksen näkökulmasta tällainen yksisuuntainen valmiiden ratkaisujen tarjoaminen ei johda pitkällä tähtäimellä toivottuihin tuloksiin eli itsesäätelytaitojen kehittymiseen, vaan opiskelija passivoituu ja odottaa saavansa aina ohjeita ylhäältä päin ongelmatilanteeseensa. Siinä missä neuvonta vastaa suoraan opiskelijan kysymyksiin, ohjauksessa pyritään löytämään ratkaisu vuorovaikutteisesti yhdessä määriteltävään ongelmaan. Ohjaussuhteessa vastuu ratkaisusta on viime kädessä opiskelijalla itsellään. Onnistuneen ohjausprosessin tuloksena opiskelijan ei tarvitse enää palata ohjaukseen, vaan hänen toimijuutensa on vahvistunut ja hän kykenee ratkomaan häntä koskevia ongelmatilanteita itsenäisesti, esimerkiksi hakemaan tietoa itsenäisesti. (Eriksson & Mikkonen 2003, 38-39.)

Ohjauksen haasteena yliopistossa on luoda opintojen alussa yhteisöllisesti integroitu opiskeluympäristö sekä aktiivista sitoutumista edistävän ohjauksen tarjoaminen (Lairio & Penttilä 2007, 172). On kuitenkin epäselvää, kuka antaa opiskelijalle henkilökohtaista ohjausta opintoihin liittyen. Perinteisen koulumallin mukaisesti opiskelijat odottavat ensisijaisesti saavansa ohjausta opettajiltaan, mutta yliopiston tradition mukaisesti opettajat eivät ole varsinaisia opettajia, vaan oman tieteenalansa asiantuntijoita, joiden tehtävä on välittää tietoa uusille tieteenharjoittajille, ei vahtia heidän opintojen edistymistä. Opettaja edesauttaa opiskelua rakentamalla opetukseensa tukirakenteita, jotka auttavat opiskelijaa selviytymään opiskelutehtävistä. Nimettyjä opettajatuutoreita käytetään myös joissain tiedekunnissa, mutta läheskään aina opiskelijalle ei ole selvää, kuka hänen ensisijainen ohjaajansa on. (Eriksson & Mikkonen 2003, 40, 43.) Opiskelijatuutorit sen sijaan ovat merkittävässä roolissa opiskeluprosessin käyntiin saamisessa ja sosiaalisessa integroitumisessa (Eriksson & Mikkonen 2003, 178).

Tutkimuksessani pyrin selvittämään prokrastinoivien opiskelijoiden sen hetkistä toimijuutta tutkimalla heidän tavoiteorientaatioitaan tavoitteiden, motivaation ja itsesäätelytaitojen näkökulmasta. Ohjaustarpeita kartoittamalla tutkin sitä, millaista tukea opiskelijat tarvitsisivat, jotta heidän toimijuutensa vahvistuisi ja siten heidän opintonsa voisivat edetä tavoiteajassa (taulukko 4). Lopuksi tarkastelen myös, onko tavoiteorientaatiolla ja ohjaustarpeilla yhteyttä. Tarkastelin yhteyttä nähdäkseni,

tarvitsevatko saman lailla prokastinoivat opiskelijat tietynlaista tukea vai vaihteleeeko tuen tarve henkilön mukaan.



Taulukko 4. Teoreettinen viitekehys.

3. Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimuksen tavoite & tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia tavoiteorientaatioita prokastinoivilla opiskelijoilla on sekä millaisella ohjauksella voitaisiin edistää opintojen etenemistä.

Lisäksi tutkin ohjaustarpeita suhteessa opiskelijan tavoiteorientaatioon. Opiskelijoilla on erilaisia syitä, jotka saavat heidät prokastinoimaan. Näin ollen ohjauksen tarve voi vaihdella. Näkökulmani koskee prokastinoivien opiskelijoiden ohjauskokemuksia ja sitä, jäivätkö he kaipaamaan lisää tukea ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen.

Aluksi tarkastelen, millaisia tavoiteorientaatioita prokastinoivilla opiskelijoilla on ja muodostan niistä tavoiteorientaatioprofiilit. Toisessa osassa tutkin, millaisia ohjaustarpeita

kullakin opiskelijalla on ja tarkastelen niiden yhteyttä muodostamiini orientaatioprofiileihin.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Millaisia tavoiteorientaatioita prokrastinoivilla opiskelijoilla on?
- 2) Millaisia ohjaustarpeita prokrastinoivilla opiskelijoilla on?
- 3) Onko tavoiteorientaatioilla ja koetulla ohjaustarpeella yhteyttä?

3.2 Tutkimusaineisto ja -joukko

Tutkimusaineistonani ovat Helsingin yliopiston Yliopistopedagogiikan tutkimus ja -kehittämisyksikön tutkijoiden tekemät valmiit haastatteluaineistot. Aineisto on kerätty syksyllä 2011 osana opintojen etenemisprojektia Helsingin yliopiston humanistisessa tiedekunnassa. Projektin tarkoituksena oli selvittää tekijöitä, jotka opiskelijoiden mielestä hidastavat tai edistävät heidän opintojaan ja löytää sitä kautta keinoja edistää opintoihin sitoutumista ja niiden suorittamista tavoiteajassa. Tutkimuskohteena olivat humanistisen tiedekunnan kolmen suurimman oppiaineen opiskelijat.

Haastateltaviksi oli valikoitu jokaisen kolmen oppiaineen kohdalta kymmenen hitaimmin opinnoissaan edennyttä opiskelijaa sekä kymmenen nopeimmin opinnoissaan edennyttä opiskelijaa eli yhteensä 60 opiskelijaa. Hitaasti opinnoissaan edenneillä opiskelijoilla tarkoitetaan heitä, joilla oli ensimmäisen lukuvuoden jälkeen korkeintaan 46 opintopistettä ja nopeasti edenneillä heitä, joilla oli yli 61 opintopistettä. Otanta saatiin järjestämällä opiskelijat lukuvuoden 2010-2011 opintopistekertymän mukaan, joka saatiin yliopiston opintorekisteristä. Osalla oli pohjalla jo muita opintoja ennen Helsingin yliopistossa aloittamista, mutta niitä ei huomioitu tässä. Haastateltavien opintojen aloitusvuosi Helsingin yliopistossa oli 2010, joten haastatteluvaiheessa opiskelijat olivat toisen vuoden opiskelijoita. Näin heillä oli vielä ensimmäisen opiskeluvuoden kokemukset muistissa.

Tutkimusaineistokseni valikoitiin näistä haastatteluista kahdeksan prokrastinoivan opiskelijan haastattelut eli aineiston ulkopuolelle jäivät aiemman tutkimuksen perusteella luokitellut tarpeettomasti ja strategisesti viivyttelevät opiskelijat. Jaotteluun oli päästy Lindblom-Ylänteen ym. (2015, 37) aiemman tutkimuksen perusteella, jonka tutkimusaineistosta käyttämäni haastattelut ovat peräisin. Käyttämässäni haastatteluissa olivat edustettuina kaikki kolme oppiainetta, muttei tasamääräisesti. Myöskään

sukupuolijakaumaa ei otettu aineistoja valittaessa huomioon. Haastateltavista seitsemän oli naisia ja yksi mies.

Haastattelut tehtiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastattelurunko oli suunniteltu yhteistyössä Yliopistopedagogiikan tutkimus- ja kehittämissyksikön ja humanistisen tiedekunnan vastuuhenkilöiden kanssa. Haastatteluissa ei pyritty kysymään suoraan, milloin ja miten opiskelijat prokrastinoivat, vaan ideana oli tehdä teemahaastattelu ylipäänsä opiskelijan opiskelukokemuksista, odotuksista, tavoitteista, kiinnostuksesta ja motivaatiosta. Näin saatiin kokonaisvaltainen, spontaani ja henkilökohtainen kuvaus ilmiöstä, joka prokrastinaatiota laajemmin ympäröi ilman, että haastattelunäkökulma rajautui suoraan opintojen viivyttelyn syiden tarkasteluun. Tätä tukien haastateltavia pyydettiin täyttämään HowULearn-kysely ennen haastatteluun tuloa, jolla kartoitettiin laajemmin heidän opintokokemuksiaan. Haastattelun lopuksi opiskelijoita pyydettiin vapaasti perustelemaan joitakin vastauksiaan tästä kyselystä, mikäli teemat eivät olleen tulleet käsitellyksi jo aiemmin haastattelun aikana. (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2012.) Haastattelut olivat kestoltaan puolesta tunnista tuntiin. Litteroinnit olivat tehneet tutkimusavustajat.

3.3 Analyysimenetelmä

Käytin analyysimenetelmänä laadullista sisällönanalyysia. Tarkoitukseni oli luoda profiileja hitaasti opinnoissaan etenevien yliopisto-opiskelijoiden ohjauskokemuksista sekä heidän oppimisorientaatioistaan. Tutkimusotteeni analyysissa oli abduktiivinen eli teoriaohjaaja, joka sijoittuu induktiivisen ja deduktiivisen tutkimusotteen väliin. Käytin myös deduktiivista eli teoriapohjaista tutkimusotetta hahmotellessani aluksi aineistostani nousevia tavoiteorientaatioita. (Elo & Kyngäs 2008, 111.) Tällöin sovelsin analyysissani Pintrichin (2000, 477) nelijakoa tavoiteorientaatioista, jonka esitin teorialuvussa 2.5, taulukossa 2.

Abduktiivisen tutkimusotteen tavoitteena on luoda uusia näkökulmia tutusta ilmiöstä katsomalla sitä hieman eri näkökulmasta kuin aiemmin. Tarkoitus on tuottaa luovia ja uudenlaisia teoreettisia näkökulmia dialektisessa suhteessa vallitseviin käsityksiin jostakin tutusta ilmiöstä. Tällöin aikaisempi taustateoria kulkee läpi analyysiprosessin, mutta ideana on tehdä uusia löydöksiä, jolloin ilmiöstä saadaan erilainen käsitys. Analyysi ei seuraa tiukasti tiettyä teoriaa, kuten deduktiivisessa tutkimusotteessa, vaan se nojaa olemassa

oleviin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muokkautuneisiin käsityksiin, jotka taas induktiivinen tutkimusote pyrkii eliminoidaan. (Timmermans & Tavory 2012, 170-173, 180.)

Koska tutkimus on aina tutkijan oman näkemyksen läpäisemää, olisi harhaanjohtavaa väittää, etteivät aiemmat tiedot ja käsitykset suuntaisi tutkijan huomiota analyysivaiheessa. Tutkijalla on ikään kuin tietynlaiset sosiaaliset silmälasit, joiden läpi hän katsoo ilmiötä. Abduktiivinen analyysitapa huomioi siis sen, että tutkijalla on väistämättä tietynlainen käsitys maailmasta ja sen sosiaalisesta luonteesta ennen tutkimuksen tekoa. Tutkiessaan jo ennestään tuttua ilmiötä, tutkija pyrkii syventämään ymmärrystään ja vaihtamaan näkökulmaa siihen. Näin ollen hän luo uusia teorioita vanhojen empiiristen tulosten ympärille. (Timmermans & Tavory 2012, 174, 176.) Oman tutkimukseni teoria luo perustaa havainnoilleni, mutten pyri sovittamaan sitä sellaisenaan tutkimustuloksiini.

Abduktiivinen päättely perustuu aineistosta nouseviin asioihin ja vaatii aineiston hyvää tuntemusta. Edellytyksenä löytää tutusta ilmiöstä uusia näkökulmia ja luoda uusia teorioita, on etäännyttää aihe tutusta ajattelutavasta ja olla hyvin avoin yllättävillekin löydöksille. Ilmiö hajotetaan osiin ja siitä rakennetaan uusi kokonaisuus ja teoria, joka kumpuaa tarkasta data-analyysistä teoreettiseen asiantuntemukseen tukeutuen. (Timmermans & Tavory 2012, 177, 181.) Analyysiprosessi etenee yksityisestä yleiseen. Analyysiyksioistä, esimerkiksi sanoista tai lauseista, pyritään löytämään yhdistäviä tekijöitä ja muodostamaan niistä omia ryhmiä ala- ja yläkategorioiksi. Abstrahoinnissa käsitteellistetään aineistosta nousseita kielellisiä ilmaisuja teoreettisiksi käsitteiksi, pyrkien kuitenkin säilyttämään tutkittavien näkökulma. Johtopäätöksenä tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan tiivistetty ja yleistetty kuvaus tai malli. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 103-105, 114-115.)

3.4 Analyysiprosessi

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla pyrin aluksi muodostamaan käsityksen tutkimusaineistostani nousevista tavoiteorientaatioista käyttämällä apuna Pintrichin (2000, 477) nelijakoa, jossa hän jakaa tavoiteorientaatiot oppimis-, oppimisvälttämis-, suoritussaavutus- ja välttämisorientaatioon. Lähdin etsimään aineistosta opiskelija kerrallaan piirteitä heidän opiskelumotivaatioonsa liittyen ja mietin, minkä näiden neljän eri tavoiteorientaation piirteitä heidän kerronnastaan löytyy. Lähes kaikki sopivat kahteen

eri orientaatioryhmään, johonkin vahvemmin, johonkin heikommin. Tavoiteorientaatiot eivät siis olleet yksiselitteisesti luokiteltavissa Pintrichin taulukon mukaan.

Lisäksi huomasin, että suoritussaavutusorientaatio, jolla Pintrich (2000, 476) tarkoittaa kilpailuhenkistä suhtautumista opiskeluun, ei ilmene sellaisenaan suomalaisten opiskelijoiden keskuudessa. Sen sijaan yksilösuoritusta ilmeni, jolloin opiskelijan tavoite on lähinnä valmistua mahdollisimman nopeasti opintomenestyksestä riippumatta. Koska Pintrichin nelijako tavoiteorientaatioista oli sellaisenaan toimimaton aineistooni, vaihdoin tutkimusotteeni abduktiiviseksi ja ryhdyin luomaan uusia tavoiteorientaatioprofiileita kustakin haastattelusta nousseiden motivaatiopiirteiden perusteella.

Etenin haastattelu kerrallaan etsien kustakin niistä opiskelijan motivationaalisia ominaisuuksia, tavoitteita ja itsesäätelytaitoihin liittyviä seikkoja, mutta myös muita opiskelujen viivästyymiseen liittyviä asioita. Analyysiyksikkönäni olivat haastateltavien lausahdukset. Luokittelin samanlaisilta ominaisuuksiltaan yhtenevät opiskelijat omiksi ryhmikseen ja nimesin ne ominaisuutta parhaiten kuvaavalla tavalla. Luokitteluperusteina käytin opiskelijoiden tavoitteiden, motivaation ja itsesäätelytaitojen samankaltaisuutta. Erilaisia luokitteluja syntyi aluksi viisi, kunnes päädyin lopulliseen neljään yläluokkaan. Pääpainoni orientaatioryhmiä muodostaessani oli opiskelijoiden tavoitteiden ja motivaation välinen suhde.

Taulukoin orientaatiot ja merkitsin kunkin orientaation kohdalle, mitkä olivat ko. orientaation tavoitteet, motivaatio ja itsesäätelytaitojen taso sekä ketkä haastateltavat kuuluivat mihinkin ryhmään. Näin orientaatioiden pääpiirteet ja erot on helpommin havaittavissa. Tavoitteissa kiinnitin huomioita siihen, kohdistuivatko ne itse opiskeluun vai aikaan valmistumisen jälkeen sekä kuinka selkeä tulevaisuuden tavoite tai päämäärä oli. Motivaatiotason määrittelin joko sisäisesti tai ulkoisesti motivoituneeksi sen perusteella, kuinka kiinnostunut opiskelija oli opiskelusta toimintana itsessään. Itsesäätelytaidot jaoin ulkoa ohjautuvaan ja itsesäätelyviin sen mukaan, kuinka paljon opiskelija kaipasi ulkopuolista apua opintojensa suunnittelussa ja toteutuksessa.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla kartoitin opiskelijoiden ohjaustarpeita keräämällä kaikki aineistosta nousevat ohjaukseen liittyvät kokemukset ylös. Sen jälkeen koostin taulukon esille nousseista ohjaustarpeista, yhdistelin teemoiltaan samantyylliset tarpeet

alakategorioiksi ja lopuksi luokittelin ohjaustarpeet kolmeen pääluokkaan riippuen ohjaustarpeen luonteesta (taulukko 5).

Analyysiyksikkö	Alakategoria	Pääluokka
<i>"-- just noist kurssi-ilmoittautumisest -- kuinka haastavaa se on, että ihmetellään vähän sitä, että vaikka ite ois ilmoittautumassa siellä just siihen ja siihen kellonaikaan, ne menee heti täyteen, ihan täysin mahdotont melkein päästä yhtään mihinkään --."</i>	kurssi-ilmoittautumiset	Tiedon puute
<i>"-- mä oisin joo toivonu, että olis ollu, että mullekin vaik ois ollu joku avoimesta tulleiden polku -- ehkä vois olla tyyliin WebOodissa just joku tällänen polku --"</i>	opintojen suunnitteluun liittyvä tiedotus	
<i>"-- kakkosvuoden informaatiosta, sitä ei oo kyl oikeestaan tullu paljoon, että se on nyt sit ollu vähän omalla kontolla -- eihän meil oo enää niinku silleen mitään informaatiotilaisuutta tai tämmöistä järjestetty tuol missään ikinä --"</i>	yleisten käytäntöjen tiedotus	
<i>"-- mä en osaa vaan käyttää sitä WebOodia, koska musta tuntuu, että se on jotenki ylivoimasan hankala, että mä en löydä sieltä mitään niinku mihin vois in niinku ilmoittautua tai jotain."</i>	sähköisten järjestelmien käytön vaikeus	
<i>"-- historianopiskelu on jäänyt hieman epäselväksi, että miten sitä, millasin metodein sitä kannattais tehdä. Että millä, millä tavalla syntyy hyvä esseekirjoitus tai mitä vaaditaan hyvään luentopäiväkirjaan tai millaisiin asioihin kannattaa luennoilla kiinnittää huomioita."</i>	puuttuvat opiskelumetodit	Opiskelutaitoihin liittyvä tuki
<i>"-- mä kaipaisin henkilökohtaisesti apua, vinkkejä johonkin, siis ihan perus, -- että näin rakennat hyvän esseevastauksen ja näin kannattaa lukea silmälläpitäen tällaisia ja tällaisia esseekysymyksiä."</i>	kirjoittamisen vaikeus	
<i>"Jos ois sellasii ihmisiä, tai jos edelleen ois sellasii ihmisiä, jotka vois auttaa, ni ois se ihan hyvä. Mut että tosiaan esim se, että se, mul ois hops-ohjaaja, mä en oo ikinä nähny sitä, tai mä näin sen sillon kerran, enkä mä just tiedä kuka se on, ni se on, vaikeuttaa semmosii käytännön asioita -- mul on tosi sellanen epäilevä olo koko ajan, että onks tää semmonen kurssi mis mun pitäis olla --."</i>	opintosuunnitelman tarkistaminen yhdessä	Henkilökohtainen ohjaus

Taulukko 5. Ohjaustarpeiden esimerkkianalyysitaulukko.

Kolmatta tutkimuskysymystäni orientaatioprofiilien ja ohjaustarpeiden mahdollisesta yhteydestä kartoitin taulukoimalla ohjaustarpeiden pääluokat ja tutkimushenkilöt orientaatioprofiileittain. Kävin läpi tutkimushenkilö kerrallaan, millaisia ohjaustarpeita kullakin oli. Merkitsin x:n taulukkoon ohjaustarpeen pääluokan kohdalle, mikäli siihen kuuluvaa ohjaustarvetta ilmeni opiskelijalla. Taulukon avulla pystyin katsomaan

yleistasolla, ilmeneekö saman lailla orientoituneilla opiskelijoilla samantapaisia ohjaustarpeita. Lisäksi tutkin taulukon avulla, onko joko sisäisesti tai ulkoisesti motivoituneiden välillä samanlaisia ohjaustarpeita sekä onko tavoitteellisesti tai tavoitteettomasti orientoituneilla opiskelijoilla yhteneviä ohjaustarpeita.

4. Tulokset

4.1 Tavoiteorientaatiot

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni oli, millaisia tavoiteorientaatioita prokrastinoivilla opiskelijoilla on. Tavoiteorientaatioryhmiä muodostui neljä: sisäisesti motivoitunut tavoitteellinen orientaatio, sisäisesti motivoitunut tavoitteeton orientaatio, ulkoisesti motivoitunut tavoitteellinen orientaatio ja ulkoisesti motivoituva tavoitteeton orientaatio. Ryhmät muodostuivat opiskelijan tavoitteiden, motivaation ja itsesääätelytaitojen tason mukaan kuten luvussa 3.4 olen avannut. Tavoiteorientaatiotaulukkoon (taulukko 6) olen merkinnyt, mihin tavoiteorientaatiokategoriaan kukin tutkimushenkilö kuuluu ja mistä ominaisuuksista kukin tavoiteorientaatio tiivistetysti koostuu.

Orientaatio	tavoitteet	motivaatio	itsesääätelytaidot	opiskelija
Sisäisesti motivoitunut tavoitteellinen	valmistuminen, työllistymisellä päämäärä	sisäisesti motivoitunut	itsesäatelevä	2, 4
Sisäisesti motivoitunut tavoitteeton	itsensä sivistäminen, työllistyminen jonnekin	sisäisesti motivoitunut	ulkoa ohjautuva	3, 5, 6, 8
Ulkoisesti motivoitunut tavoitteellinen	työllistyminen, taloudellisen aseman parantaminen	ulkoisesti motivoitunut	ulkoa ohjautuva	1
Ulkoisesti motivoituva tavoitteeton	selviytyminen, päämäärän löytäminen	ulkoisesti motivoitunut	itsesäatelevä	7

Taulukko 6. Tavoiteorientaatiot.

4.1.1 Sisäisesti motivoitunut tavoitteellinen orientaatio

Sisäisesti motivoituneeseen tavoitteelliseen orientaatioon kuului kaksi kahdeksasta haastateltavasta. Heidän päämääränään oli valmistuminen ja heillä oli selkeä tulevaisuudentavoite ja haaveammatti, jota kohti he menivät:

” -- motivoi nimenomaan se, että mä haluun päästä tekemään sitä mis mä voisin olla jollekin hyödyks eli päästä opettamaan niitä pieniä -- ”. (O2)

Opiskelijat olivat myös aidosti kiinnostuneita opiskeltavasta aineesta sekä halukkaita kehittämään itseään ja tietämystään eli he olivat sisäisesti motivoituneita:

”-- englanti nyt on ollu aina -- sellanen ihan sydämen ykkösjuttu -- mua kiinnostaa ne asiat, must ois mahtavaa tehdä enemmän ja oikeesti panostaa, syventyä juttuihin -- ”. (O2)

” -- ylipäänsä se, että saa tietää lisää asioista, että ihan semmonen yleistiedon kasvu -- opintoihin kohdistuva kiinnostus ja innostus, että koska mä haluun opettajaks nii sitte mä oikeesti keskityn niihin asioihin, mitkä siihen on tärkeitä ja se vie eteenpäin.” (O4)

Opiskelijoiden itsesäätelytaidot olivat hyvät. He tiesivät, millaisia ovat opiskelijoina ja osasivat käyttää erilaisia opiskelustrategioita sekä motivoida itseään tilanteen niin vaatiessa:

”-- halutessani tosi tehokas, että mä pystyn tosi paljon suorittaa, jos mä haluun, ni opintoja. -- määrätietoinen, että sit kun mä tiän mitä mä haluun, niin kyl mä sit ponnistelen sitä kohti -- että oma-alotteisuus ja oma ahkeruus, että kyl se tosi paljon on ainakin mulla vaikuttanu.” (O4)

”Mä tunnen sen verran itseni, että pitää kyl koko ajan potkii tai sitte se lässähtää. -- mä teen aikajanoja pahville ja kaikkee mahollista miten vaa pystyy -- ”. (O2)

Sisäisesti motivoituneet tavoitteelliset opiskelijat tiesivät, mitä opinnoiltaan halusivat ja miten ne hyödyttivät heitä tulevaisuudessa. He halusivat kehittyä asiantuntijoina ja näkivät paikkansa yhteiskunnassa valmistumisensa jälkeen, mikä ylläpiti sisäistä ja osittain myös ulkoista motivaatiota. Heillä oli hyvä itsetuntemus, mikä auttoi itsesäätelyssä opintojen aikana.

4.1.2 Sisäisesti motivoitunut tavoitteeton orientaatio

Sisäisesti motivoitunut tavoitteeton orientaatio muodostui suurimmaksi ryhmäksi. Puolet haastateltavista kuului tähän ryhmään. Opiskelijat olivat aidosti kiinnostuneita opiskelusta, uuden oppimisesta ja itsensä sivistämisestä. He motivoituivat jo itsessään opiskelusta toimintana eli he olivat sisäisesti motivoituneita:

”-- mua motivoi ite asiassa ylipäättään tää opiskelu, siis mä oon aina tykänny opiskella. Ja istua kuuntelemassa ja nyt se tuntuu vielä jotenkin ns. silleen hienolta olla yliopistossa. -- se on kivaa ja aina oppii jotain uutta ja siitä mä tykkään. -- tekee mieli opiskella tyyliin ihan mitä tahansa. -- voisin oikeestaan opiskella koko loppuelämäni jos se vaan ois mahdollista --”. (O3)

”-- sellanen laaja tietämys ja sit semmonen just asiantuntijuus joltain tietyltä alalta -- just vaik ku joku jakso loppuu tai joku kurssi loppuu, että mä oon taas vähän fiksumpi --näkee itekki sen, että kehittyy ja sillee tavallaan tulee paremmaks”. (O6)

Opiskelijoilla ei kuitenkaan ollut päämäärrä ja selkeitä tavoitteita opiskelun suhteen. Tavoitteena oli itsensä sivistäminen ja työelämään pääseminen, mutta he eivät osanneet määritellä opinnoilleen tarkempaa suuntaa. Opinnoista puuttui punainen lanka ja he suorittivat kursseja lähinnä yleinen mielenkiinto edellä:

”-- tässä nyt suorittaa näitä perusopintoja ja mielenkiintosisia aineopintojen kursseja ja kokeilee sitten jotakin sivuaineita myös ja aloittaa vähän kieliä. Niin sitten voi sitä tulevaisuuden kuvaa katsoa vähän myöhemmin --”. (O5)

”-- saa tulevaisuudessa itelleen jonkunlaisen työpaikan, mä en tiää oikein, että millaista työpaikkoja tästä tiedekunnasta sitte valmistuneille oikein tippuu --”. (O3)

Yksi opiskelijoista oli opiskellut aiemmin lähinnä kiinnostuksensa mukaan ja myöhemmin hänelle oli muodostunut jonkinlainen konkreettinen tulevaisuudentavoite, mutta sekään ei ollut varsinainen toiveammatti, vaan enemmänkin ulkoinen motivaatio saada suoritettua opinnot loppuun ja kohentaa taloudellista tilannetta. Tämän opiskelijan kohdalla oli siis havaittavissa motivaation muutos sisäisestä ulkoiseen:

”Haluu valmistua ja päästä pikkuhiljaa jo siihen itte työelämään. Että ei siinä oikeestaan tämmönen itsensä sivistäminen ja tää, ni ne oli siin alkuvaiheessa -- eihän mul ollu mitään hajuun sanotaan ekana kolmena vuoten, että mitä mä haluan. -- ajauduin vähän niinku kasvatustieteen sivuaineeks myöskin silleen, että aargh, mä tarviin opintopisteitä -- mä tuun menee tän putken läpi ja rupeen opettajaks -- edelleen on epävarmaa -- todennäkösesti mä vaan päädyn sinne opettajaks --”. (O8)

Vaikka opiskelijat motivoituvat opiskelusta itsessään, heidän opiskeluprosessin hallinnassaan oli puutteita. Opiskelijoiden itsesäätelytaidot olivat melko heikot etenkin

ajankäytön ja kurssitöiden kuormittavuuden arvioinnin suhteen. Opiskelustrategiat jäivät pinnallisiksi, ja opiskelijat kaipasivat ulkopuolelta tulevaa kontrollia, joten määrittelin heidät ulkoa ohjautuviksi.

”-- itsenäinen, aika sillain kunnianhimonen -- se on mulle kauheen tärkeätä, että mä saan sen ajoissa ja jotenki hyvin -- mä en osaa ehkä ihan hallita sitä, että kuinka paljon työtä mä voin tehdä ja kuinka paljon mun kannattaa, tai on järkevää käyttää aikaa ennenku tule ihan seinähulluks.” (O6)

”-- oon vähä tämmönen leijaileva tyyppi, ni vähän tarviis sen jonkun auktoriteetin joka potkii sua persuksille. -- oma-alotteisuus ni ei nyt niinku oo -- ja oma ahkeruuteni, no en voi sanoo, että oon hirveen ahkera. -- Ni kyl se menee melko lailla siihen, että tehdään ne pakolliset kotitehtävät ja mennään vaan seuraavalle tunnille sitte kuuntelemaan uutta juttua.” (O8)

”-- kävi istumassa luennolla ja koko ajan vaan katto sinne piirtoheittimeen tai piirtoheitintaululle ja kirjotteli ylös jotain ja kaikki puhe mitä luennoitsija puhui ni jäi kuulematta.” (O3)

Sisäisesti motivoituneet tavoitteettomat opiskelijat olivat pääasiassa hyvin sitoutuneita opiskeluun, ja heille yliopistoon pääsy oli ollut tärkeä saavutus. Heillä ei ollut vielä ensimmäisenä opiskeluvuonna tarvetta suunnitella opintojaan tai elämäänsä tarkemmin eteenpäin, vaan he nauttivat akateemisen maailman mahdollisuuksista sivistää itseään. Opiskelijoilta puuttui käsitys siitä, mitä kurssien suorittaminen todellisuudessa vaati. Koska he olivat niin kiinnostuneita monista aiheista ja kursseista, heiltä unohtui se, että opiskelu ei rajoittunut vain luentosaleihin, vaan joka kurssilta tuli laajoja opintotehtäviä, joiden palautuspäivät olivat samoihin aikoihin. Tästä seurasi ylikuormittuminen ja opintoja jäi suorittamatta. He olisivat halunneet panostaa uuden tiedon syvälliseen oppimiseen, mutta heikosti suunniteltu opiskeluaikataulu ei antanut sille aikaa. Heidän oli myös vaikea saada selkeitä opintokokonaisuuksia suoritetuksi, koska heidän kurssivalintansa eivät välttämättä olleet kovin johdonmukaisia, vaan kurssit oli kerätty sieltä täältä sen mukaan, mikä kuulosti kiinnostavalta.

4.1.3 Ulkoisesti motivoitunut tavoitteellinen orientaatio

Ulkoisesti motivoituneeseen tavoitteelliseen orientaatioryhmään kuului yksi haastateltavista. Hän suoritti määrätietoisesti kursseja, jotta valmistuisi mahdollisimman

pian ja pääsisi työelämään. Opiskelijaa motivoi ajatus paremmasta elintasosta eli hän oli ulkoisesti motivoitunut. Hänellä oli selkeä tulevaisuuden tavoite, jota varten hän oli hankkimassa pätevyyskatsiota yliopistosta:

”-- äidinkielenopettajan ammattipätevyys on kyllä semmonen ehdoton tavote -- mulle itselle ois tärkeetä se, että mul on ammatti, että mä valmistun ammattiin ja josta mä tiedän, että ainakin lähitulevaisuudessa pitäis riittää töitäkin myös. -- ja sitä kautta nostan oman elintasoni.” (O1)

Opiskelija oli ulkoa ohjautuva eli hän ei osannut itse hallita omaa opiskeluprosessiaan, vaan olisi tarvinnut paljon tukea ja ohjausta opiskelutehtävien tekemiseen. Hän panosti minimimäärän opiskelutehtäviin ja käytti pinnallisia opiskelustrategioita:

”-- mä oon hirveen huono tekee mitää itsenäisesti -- hirveen laiska siinä, että varaisin aikaa. -- yritän olla läsnä niin paljon ku mä voin, ku mä oon niin huono siin itsenäisessä.” (O1)

Verrattuna sisäisesti motivoituneeseen tavoitteelliseen opiskelijaan, ulkoisesti motivoitunut tavoitteellinen opiskelija ei osannut hyödyntää kaikkea sitä asiantuntijatietoa, mitä yliopisto olisi voinut tarjota, jos opiskelija olisi itse panostanut syvälliseen tiedon prosessointiin. Ulkoisesti motivoituneelta tavoitteelliselta opiskelijalta puuttui sisäinen motivaatio henkisen kasvunsa ja asiantuntijuuden kehittämiseen. Hän oli suorituskeskeinen, mutta arvosanat eivät kiinnostaneet häntä. Ulkoisesti motivoituneelle tavoitteelliselle opiskelijalle tärkeintä oli saada todistus, joka osoitti pätevyyden, vaikka käytännössä se jäi hyvin pintapuoliseksi osaamiseksi. Taitojen soveltaminen käytännössä voi olla heikkoa.

4.1.4 Ulkoisesti motivoituva tavoitteeton orientaatio

Ulkoisesti motivoituvaa tavoitteettomaan ryhmään kuului yksi haastateltavista. Hän suoritti opintoja, jotta sai opintopisteitä ja kandinpaperit, mutta hänellä ei ollut päämäärää opinnoissaan tai mitään tulevaisuuskuvia mielessään. Opiskelija koki, että opintoihin oli vaikea motivoitua, kun ei tiennyt käyttöarvoa niille:

” -- mä en tiedä mitä mä haluun tehdä isona, se on ehkä se isoin ongelma. Että jos mulla ois tavoite, että haluun lääkäriks, niin kyl mä luulen, että mä opiskelisin paljon aktiivisemmin ja ahkerammin.” (O7)

Heikosta motivaatiosta huolimatta opiskelija kykeni itsesääteilyyn ja käytti erilaisia opiskelustrategioita pyrkien kohti syvällistä oppimista, vaikka hänellä ei ollut varsinaista oppimismotivaatiota.

”-- aika silleen systemaattinen, että mä luen kirjaa läpi ja teen muistinpanoja ja, ja no teen sitä aikalailla yksin -- yritän saada luettua sitä kirjaa aina ennen tuntii tai sit sen jälkeen ja no, tunneil mä teen aina muistiinpanoja -- että ottaa vaan niitä tärkeitä kohtia sieltä ylös. Ja sit mä luen tenttiin silleen ihan luen vaan ja sitten saatan tehdä muistiinpanoja tai jotain, just kappaleesta riippuen jotain ajatuskarttoja tai sitten ranskalaisii viivoja tai jotain pieniä tiivistelmiä tai tämmöstä.” (O7)

Opiskelija olisi hyvin potentiaalinen sisäisesti motivoitunut tavoitteellinen opiskelija, mikäli hän vain löytäisi itseään kiinnostavan alan, jossa on selkeämmät tulevaisuuden näkymät kuin mitä humanistisen tiedekunnan aloilla yleensä on. Opiskelija voisi motivoitua myös nykyisiin opintoihin, mikäli hän tietäisi, mitä käyttöarvoa tutkinnolla voi olla eli mihin tästä tutkinnosta valmistuneet ovat työllistyneet.

4.2 Ohjaustarpeet

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli, millaisia ohjaustarpeita prokrastinoivilla opiskelijoilla on. Pääryhmiä muodostui kolme: tiedon puute, opiskelutaitoihin liittyvä tuki ja henkilökohtainen ohjaus (taulukko 5).

4.2.1 Tiedon puute

Suurin ohjaustarve kohdistui erinäiseen tiedon puutteeseen. Erityisesti kurssi-ilmoittautuminen aiheutti ongelmia, kun opiskelija ei joko tiennyt, mille kurssille hänen tuli ilmoittautua tai hän ei tiennyt ilmoittautumisaikaa. Myös kurssien nopea täyttyminen ja niiden ulkopuolelle jääminen vaikeuttivat opintojen suorittamista.

”-- meni noi ilmoittautumiset ihan perseelleen ja tälleen, niin ne ei mun mielestä ollu kauheen selkeesti siellä ja mun mielestä ois paljon parempi jos ois joku semmonen ihan selkee opinto-opas, että täs on sulle opinnot mihin ilmoittaudut syksyllä ja täs on opinnot mihin ilmoittaudut keväällä ja näitä alat käymään jos alat tätä ainetta jatkaa ja silleen.” (O3)

”Ja sit se, että ne kurssit on niin täynnä, että niille ei pääse ja menee päällekkäin --”. (O6)

”-- just noist kurssi-ilmoittautumisest -- kuinka haastavaa se on, että ihmetellään vähän sitä, että vaikka ite ois ilmoittautumassa siellä just siihen ja siihen kellonaikaan, ne menee heti täyteen, ihan täysin mahdotont melkein päästä yhtään mihinkään --.” (O2)

Jo aiemmin muualla perusopintoja suorittaneet opiskelijat kokivat jääneensä vaille heille suunnattua informaatiota, mikä hidasti heidän aineopintojensa suunnittelua ja aloittamista:

”-- mä oisin toivonu, että mullekin vaik ois ollu joku avoimesta tulleiden polku -- ehkä vois olla tyyliin WebOodissa just joku tällänen polku --”. (O1)

”-- mutta se pitäis ehdottomasti huomioda, että olis yks ryhmä esimerkiksi tutorryhmä niille, jotka on jo suorittanu perusopinnot --. Samoin se hops-ohjaus sitte olis suunnattu niille, että pääsis heti jatkamaan, että ei tulis tavallaan turhia odotteluja. -- hops oli ihan turha homma -- ei se mihinkään kysymykseen se ei osannu vastata kun mä kysyin noist aineopinnoista, että miten mä pääsisin niille kursseille, niin kaikki oli sitä perusopetuksesta vaan.” (O4)

Ongelmallista oli myös se, että opiskeluihin liittyvää käytännön tietoa tuli runsaasti opintojen alussa, mutta tämän jälkeen opiskelijan tuli itse muistaa, kuinka toimia. Opinnot piti osata suunnitella itse ensimmäisen vuoden jälkeen.

”-- tosi paljon hirveen tiiviis ajassa. Että tota aika sellanen aagh, overwhelming -- että välillä vois muistuttaa just jostain niist asioist mitkä kaikki käydään kerralla silleen ekal viikolla.” (O2)

”-- kakkosvuoden informaatiosta, sitä ei oo kyl oikeestaan tullu paljoon, että se on nyt sit ollu vähän omalla kontolla -- eihän meil oo enää mitään informaatiotilaisuutta tai tämmöstä järjestetty tuol missään ikinä -- ei kukaan sano sulle, että no ilmottaudupa näille, että kyl sielt tulee sähköpostei, että päivämäärät on nämä ja nämä -- mut sitte sä joudut itte sen suunnittelemaan ihan täysin taas loppujen lopuks, että sulle ei anneta mitään valmiina.” (O8)

Yliopiston sähköiset järjestelmät aiheuttivat myös vaikeuksia käytännön tasolla:

”-- mä en osaa vaan käyttää sitä WebOodia, koska musta tuntuu, että se on jotenki ylivoimaisen hankala, että mä en löydä sieltä mitään mihin voisin ilmoittautua tai jotain.” (O3)

”WebOodista, mä voisin siitä sanoa, että se on ehkä hiukan sekavan oloinen -- että sieltä joutuu aikalaille kaivelemaan niitä.” (O5)

Tiedon puute liittyi pääasiassa käytännön asioihin, kuten kurssi-ilmoittautumiseen ja siihen käytettävään järjestelmään WebOodiin. Opiskelijat kaipasivat selkeämpiä struktuureja, joiden avulla he saisivat rakennettua opintonsa. Ilmoittautumisjärjestelmä kaipasi myös uudistusta, koska puolityhjien kurssien ulkopuolelle saattoi jäädä tahattomasti opiskelijoita joko siksi, että järjestelmä ilmoitti sen olevan täynnä tai opiskelijalta oli mennyt ohi ilmoittautumisaika tai hän ei vain ole löytänyt ilmoittautumiskohtaa WebOodista.

4.2.2 Opiskelutaitoihin liittyvä tuki

Opiskelutekniikat ja -käytännöt yliopistossa, etenkin esseenkirjoitus ja luentomuotoinen opetus, olivat osalle haasteellisia, mikä hidasti opintojen suorittamista ja laski motivaatiota:

”-- historian opiskelu on jäänyt hieman epäselväksi, että miten sitä, millasin metodein sitä kannattais tehdä. Että millä, millä tavalla syntyy hyvä esseekirjoitus tai mitä vaaditaan hyvään luentopäiväkirjaan tai millaisiin asioihin kannattaa luennoilla kiinnittää huomioita.” (O5)

”-- mul oli yks kurssi keväällä, mis mä en sitä toista esseetä saanut tehtyä ollenkaan -- mä en siis vaan päässy siin liikkeelle, mä kävin juttelee sen maikanki kanssa siitä ja se kertoi kaikkii pointteja, että mistä sen vois aloittaa --. -- just ne esseet, että yhtäkkiä pitää hirveesti asiaa tavallaan hallita ja se että noil ei oo niinku, saada joku järkevä runko siihen. Ja semmonen just kirjottamisen aloittaminen ehkä.” (O7)

Opiskelijoilta odotettiin kypsyyttä ja itsesäätelytaitoja opintotehtävien suorittamisen suhteen, joten lukutekniikassa ja esseen kirjoittamisessa ei automaattisesti neuvottu ensimmäisen lukukauden kurssien aikana. Tiedon jäsentämisen vaikeus muodostui pahimmassa tapauksessa esteeksi opinnoissa etenemiselle.

”-- mul on kymmenen vuotta aikaa melkein siitä, ku mä oon kirjottanu esseitä. Ja tämmösis mä kaipaisin pikkusen ehkä apua -- mä kaipaisin henkilökohtaisesti apua, vinkkejä johonkin, siis ihan perus, -- että näin rakennat hyvän esseevastauksen ja näin kannattaa lukea silmälläpitäen tällaisia ja tällaisia esseekysymyksiä. -- sen takii mult meni yks tentti viime vuonna -- koska mä menin ihan täysin lukkoon, että mä en saanu mitään siihen paperille.” (O2)

Tenttivastauksien ja muiden esseiden kirjoittamiseen sekä niihin valmistautumiseen kaivattiin apua. Ohjeita prosessiin sai niukasti, ellei sitä itse pyytänyt. Opiskelijoilta odotettiin selvästi vahvoja opiskelutaidon valmiuksia ja kirjallista osaamista, mutta sen sijaan opiskelijat tuntuivat joutuneen aivan uuteen tilanteeseen ja neuvottomiksi sen suhteen, miten heidän tuli yliopisto-opintojaan käytännössä suorittaa.

4.2.3 Henkilökohtainen ohjaus

Henkilökohtaista ohjausta kaivattiin opintojen suunnittelussa. Ongelma liittyy tiedon puutteen kanssa, mutta tällöin opiskelijalle riitti yleinen tiedotus, kuten selkeä opinto-opas, jonka avulla hän osasi itse tehdä opintosuunnitelmansa. Puolet opiskelijoista toivoi henkilökohtaisempaa apua kurssivalinnoilleen:

”Jos ois sellasii ihmisiä, tai jos edelleen ois sellasii ihmisiä, jotka vois auttaa, ni ois se ihan hyvä. Mut että tosiaan esim se, että se, mul ois hops-ohjaaja, mä en oo ikinä nähny sitä, tai mä näin sen sillon kerran, enkä mä just tiedä kuka se on, ni se on, vaikeuttaa semmosii käytännön asioita -- mul on tosi sellanen epäilevä olo koko ajan, että onks tää semmonen kurssi mis mun pitäs olla --.” (O6)

”-- tietysti se ois vähän vähemmän haastavaa, jos mä oisin menny jonkun amanuenssin puheille tai tälleen, mutta tää että ite tutkii kaikki jutut netistä ja tälleen, ni sen mä koen jotenki haastavaks, että osaa kattoo kaiken mahdollisen ja valmistautua kaikkeen -- mä en ainakaan osannu ekan vuonna yhtään.” (O3)

Kaikille pakollinen ensimmäisen opiskeluvuoden syksyllä pidettävä hops-ohjaus ei ollut riittävä, eivätkä opiskelijat välttämättä tienneet, mistä he saisivat henkilökohtaista apua tämän jälkeen:

”Ehkä vois olla jotenkin jotain opinnon ohjausta siis ihan jo ekana vuonna, muutakin kuin vaan se hopsi.” (O7)

”-- oon mä miettinyt, että mun täytyy muutenki joka tapauksessa mennä keskustelemaan näist mun opinnoista johonkin, mut ehkä siihenkin on myös semmonen skidi kynnys sitte. Että tai kenelle nyt sitten...” (O2)

4.3 Tavoiteorientaatioiden ja ohjaustarpeiden yhteys

Ohjauksen tarve oli siis suurinta kurssi-ilmoittautumiseen liittyvän tiedottamisen suhteen.

Opiskelijat kaipasivat myös selkeitä opinto-oppaita kurssivalintojaan helpottamaan sekä osa olisi halunnut henkilökohtaista ohjausta opintojensa suunnittelun tueksi. WebOodin epäselvyys ei myöskään edesauttanut kurssi-ilmoittautumisia.

Kurssitöiden tekeminen osoittautui haasteelliseksi, jopa ylitsepääsemättömäksi puutteellisten opiskelu- ja esseenkirjoitustaitojen vuoksi, eikä näihin ollut kunnolla saatavilla apua.

Kolmantena tutkimuskysymyksenäni tutkin, onko tavoiteorientaatioilla ja koetulla ohjaustarpeella yhteyttä. Tarkastelin myös, onko saman lailla motivoituneilla tai samalla tavoitetasolla olevilla opiskelijoilla yhteneviä ohjaustarpeita.

Orientaatio	opiskelija	tiedon puute	opiskelutaitoihin liittyvä tuki	henk. koht. ohjaus
Sisäisesti motivoitunut tavoitteellinen	2	x	x	x
	4	x		
Sisäisesti motivoitunut tavoitteeton	8	x		
	3	x		x
	5		x	
	6			x
Ulkoisesti motivoitunut tavoitteellinen	1	x		
Ulkoisesti motivoituva tavoitteeton	7		x	x

Taulukko 7. Tavoiteorientaatioiden ja ohjaustarpeiden yhteydet.

Tavoiteorientaatioilla ja ohjaustarpeilla ei ollut selkeää yhteyttä (taulukko 7), vaan ohjaustarpeet jakautuivat epätasaisesti kunkin ryhmän välillä. Yhteyden tutkiminen on myös epäluotettavaa, koska ulkoisesti motivoituneita tavoiteorientaatioita edusti vain kaksi opiskelijaa kahdeksasta. Motivaatiotason ja ohjaustarpeen välillä ei myöskään ollut selkeää yhteyttä.

Suurin, lähes kaikkia orientaatioita koskettava ohjaustarve oli yleisen tiedottamisen suhteen. Kuusi kahdeksasta tutkimushenkilöstä ilmaisi jonkinlaista informatiivista tuen tarvetta, josta suurin osa liittyi luvun 4.2.1 mukaan epävarmuuteen kurssi-ilmoittautumisissa.

Henkilökohtaisen tuen tarve korostui tavoitteettomilla opiskelijoilla, mitä selittää epävarmuus opintosuunnitelmien sekä oman tulevaisuuden suhteen. Näihin haluttaisiin ohjausta ja vahvistusta henkilökohtaisesti. Pääasiassa voidaan todeta, että koettu ohjaustarve on hyvin yksilöllistä, eikä sillä ole yhteyttä tavoiteorientaatioon.

5. Pohdinta

5.1 Luotettavuuden arviointi

Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta Lincolnin ja Guban (viitattu lähteessä Graneheim & Lundman 2004, 109) laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia varten luoman käsitteistön avulla. Heidän mukaansa luotettavuutta arvioitaessa tutkimuksessa tulee kiinnittää huomiota sen uskottavuuteen, varmuuteen ja siirrettävyyteen.

Uskottavuutta tarkasteltaessa huomio on tutkimuksen toteutuksessa ja aineiston tulkinnassa. Tutkimusaihe, sen konteksti, valitut tutkimushenkilöt ja aineistonkeruumenetelmät tulee olla hyvin perusteltu ja tarkoituksenmukaisia suhteessa toisiinsa. Analyysiprosessin eteneminen ja tutkimustulokset tulee avata lukijalle mahdollisimman tarkasti, esimerkiksi esittämällä analyysiprosessitaulukolla, kuinka alakategoriat ja niiden kautta pääkategoriat on luotu. Yhteyttä aineiston ja tulosten välillä tulee havainnollistaa monipuolisesti anonyymeillä esimerkkisitaateilla. Uskottavuuden tarkastelussa oleellista on, että analyysiyksikkö ei ole liian laaja tai kapea ja että se on koodattu vain yhteen kategoriaan. Kategorioiden tulee kuvata aineistoa kattavasti ja sisältää vain relevanttia tietoa. (Elo & Kyngäs 2007, 112-113, Graneheim & Lundman 2004, 109-110.) Tutkimusmenetelmäluvussa 3 olen esitellyt kattavasti tutkimusjoukkoni, aineistonkeruumenetelmän, analyysimenetelmän ja avannut analyysiprosessiani niin sanallisesti kuin lisäksi taulukoiden avulla tulosluvussa 4. Sitaattien avulla osoitan kategorioiden yhteyden aineistoon. Kategoriani eivät ole limittäisiä, vaan jokainen analyysiyksikkö on koodattu vain yhteen kategoriaan. Tutkimushenkilöiden iät, nimet ja sukupuoli on häivytetty tuloksista, joten heidän anonymiteettinsa on suojattu.

Haastatteluaineiston vastaukset ilmentävät haastateltavan todellisuutta ja käsityksiä kyseisestä aiheesta, joten on tärkeää, että tutkija pyrkii säilyttämään objektiivisesti alkuperäissanoman muuttamatta sitä omien tulkintojensa pohjalta. Sisällönanalyysi on viime kädessä kuitenkin tutkijan subjektiivisten tulkintojen läpäisemää, mutta ne eivät saa

vääristää lopullisia tuloksia. (Elo & Kyngäs 2007, 112-113, Graneheim & Lundman 2004, 110.) Puolueettomuuden pohdinta on oleellista, kun analyysi tehdään teoriaohjaavasti tutkijan aiempien käsitysten pohjalta. Tällöin voidaan kysyä, kuinka paljon tutkijan omat kokemukset, ikä, sukupuoli, yhteiskunnallinen asema, poliittiset asenteet tai kansalaisuus vaikuttavat havainnointiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133.) Tässä tutkimuksessa puolueellisena voidaan pitää sitä, että olen itse myös Helsingin yliopiston opiskelija, ja minulla on omakohtaisia kokemuksia sen käytännöistä. Puolueettoman minusta tekee se, että opiskelen toisessa tiedekunnassa, enkä tunne haastateltavia. Koska en ole tehnyt haastatteluja itse, olen tehnyt tulkintani vain litteroidun tekstin pohjalta. Näin ollen tulkintaani eivät ole vaikuttaneet haastateltavan äänensävyt tai muu non-verbaaliviestintä, joka voi paljastaa muutakin kuin painettu teksti. Olen pyrkinyt pitämään objektiivisen näkökulman analyysiprosessin aikana.

Varmuutta tarkasteltaessa arvioidaan analyysiprosessin johdonmukaisuutta. Kyseisen aineiston tulkinnan tulee pysyä samana ajasta ja tutkijasta riippumatta. Päättelypolun tulee olla niin selkeä, että tarvittaessa toinenkin tutkija voi toistaa sen myöhemmin saman aineiston pohjalta päätyen samoihin tuloksiin. Myös aineistonkeruussa on oleellista, että jokaiselta tutkimushenkilöltä on kysytty samasta aiheesta. (Graneheim & Lundman 2004, 110, Noble & Smith 2015, 34, Schreier 2012, 167.) Tavoiteorientaatioita luokitelllessani käytin hyvin erilaisia polkuja. Taulukossa 7 kuvaan pääpiirteittäin ominaisuudet, jotka eniten vaikuttivat luokitteluuni ja tulosluvussa esitän useiden esimerkkisitaattien avulla, miten nämä piirteet tarkemmin ottaen ilmenivät opiskelijoilla. Koska osalla opiskelijoista ilmeni piirteitä, jotka sopivat useampaan kuin yhteen tavoiteorientaatioon sekä osalla tavoiteorientaatio oli muuttunut vuoden aikana, en voi taata, että toinen tutkija pääsisi samaan tulokseen omalla päättelypolullani.

Ohjaustarpeiden analysointi sen sijaan oli suoraviivaisempaa, jonka analyysiprosessista on esimerkki taulukossa 5. Koen, että tässä päättelypolkuni on johdonmukainen ja helpommin toistettavissa. Tulosluvussa 4 avaan päätelmiäni vielä tarkemmin esimerkkisitaattien avulla. Sitaateissa olen ottanut huomioon sen, että otan sitaatteja tasaisesti jokaisesta haastattelusta. Näin tulokset edustavat kattavasti koko tutkimusjoukkoa. Myös vertailutaulukko tavoiteorientaatioiden ja ohjaustarpeiden yhteydestä, taulukko 7, on esitetty tulosluvussa sellaisenaan, kuin minkä pohjalta olen tulkintani tehnyt. Tekstissä perustelen tulkintani auki. Yhteyden tutkiminen on jokseenkin epäluotettavaa, koska

tavoiteorientaatiot ovat epätasaisesti edustettuina ja kahta tavoiteorientaatiota edusti vain yksi opiskelija.

Siirrettävyydessä arvioidaan, voidaanko tuloksia soveltaa toisessa kontekstissa, ympäristössä tai ryhmässä (Noble & Smith 2015, 34). Tämän vuoksi on tärkeää antaa selkeä kuvaus tutkimuskontekstista ja osallistujien piirteistä sekä tutkimuksen toteutuksesta, jotta nähdään, edustaako tutkimus vain valikoitunutta joukkoa tietyssä kontekstissa vai onko tutkimiskohde väljemmin rajattu. Kuten tutkimusaineisto ja -joukko luvussa 3.2 olen esittänyt, tutkimusjoukkoni on erittäin valikoitunut opiskelijaryhmä, joilla on yhteinen ominaispiirre prokrastinointi. Tutkimusaineisto on myös kerätty hyvin rajatussa kontekstissa. Näin ollen tutkimustuloksiani ei voida sellaisenaan siirtää muihin koulukonteksteihin koskemaan ketä vain opiskelijaa.

5.2 Tulokset suhteessa aiempaan tutkimustietoon

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni tutkin, millaisia tavoiteorientaatioita prokrastinoivilla opiskelijoilla on. Aineistosta nousi esille neljä tavoiteorientaatioryhmää, jotka kuvaavat opiskelijan motivaatiota, itsesäätytaitoja ja tavoitteellisuutta: sisäisesti motivoitunut tavoitteellinen orientaatio, sisäisesti motivoitunut tavoitteeton orientaatio, ulkoisesti motivoitunut tavoitteellinen orientaatio ja ulkoisesti motivoituva tavoitteeton orientaatio.

Pintrich (2000, 464-465) mukaan opiskelijan motivaatioon vaikuttaa se, miten hän näkee opiskeltavan asian käyttöarvon. Sisäisesti motivoituneet tavoitteellisesti orientoituneet opiskelijat näkivät asiasisältöjen käyttöarvon tulevaisuuden työssään, joten he halusivat kehittää asiantuntijuuttaan syvällisesti. Yhdelle, ulkoisesti motivoituneelle tavoitteelliselle opiskelijalle tulevaisuuden työ toimi ulkoisena motivaationa, jolloin hän halusi vain suorittaa tutkinnon ja saada pätevyyden paperilla panostamatta kurssien asiasisältöihin.

Yllättävän monen opiskelijan kohdalla motivaatio oli korkea, vaikka he eivät vielä tienneet käyttöarvoa opiskeluilleen. Nämä sisäisesti motivoituneet tavoitteettomasti orientoituneet opiskelijat motivoituivat itse opiskelusta ja opiskeltavista asioista. Heillä oli toivoa sen suhteen, että he vielä keksivät, miten hyödyntävät osaamistaan tulevaisuudessa työelämässä. Vain yksi opiskelija oli selvästi ulkoisesti motivoitunut, koska hän ei tiennyt mitä käyttöarvoa opiskelemallaan aineella olisi tulevaisuudessa. Hän motivoi itseään lähinnä keräämällä opintosuorituksia säilyttääkseen oikeutensa opintotukiin.

Mäkisen ja Annalan (2011, 65) tutkimuksen mukaan heikosti opinnoissaan selviytyvien opiskelijoiden on vaikea ylläpitää motivaatiotaan. Tulosteni perusteella tämä ei pidä kaikkien opiskelijoiden kohdalla paikkaansa, sillä suurin osa opiskelijoista oli sisäisesti motivoituneita. He olivat ehkä jopa liian motivoituneita ja kompastuivat useasta kurssista kasautuneeseen työmäärään. Tätä tukee Mäkisen ja Annalan (2011, 65) havainto siitä, että heikosti opinnoistaan selviytyvillä opiskelijoilla on epärealististen odotukset opinnoistaan. Tämä yhdistettynä Erikssonin ja Mikkosen (2003, 25-26) esille nostamiin puutteellisiin suunnittelu- ja ajanhallintataitoihin koituivat osalle opiskelijoista kohtaloksi. Opintoja ahnehdittiin innoissaan, mutta kurssitöiden lopullista työmäärää ei osattu suhteuttaa niiden viemään aikaan ja omiin voimavaroihin. Myös Lindblom-Ylänne ym. (2015, 37-38) olivat saaneet samanlaisia tuloksia pohjautuen Klingsieckin (2013a, 26, 2013b, 404) tutkimuksiin siitä, että prokrastinoijien toiminnassa on aikomus-toiminta -kuilu eli he eivät pysty suorittamaan tehtäviä suunnitelmien mukaan. Suunnitelmallisuus yleensä ja tavoitteiden asettaminen on prokrastinoijille vaikeaa.

Toisessa tutkimuskysymyksessäni tarkastelin, millaisia ohjaustarpeita prokrastinoivilla opiskelijoilla on. Pääkategorioiksi muodostuivat tiedon puute, opiskelutaitoihin liittyvä tuki ja henkilökohtainen ohjaus. Nämä ohjaustarpeet ulottuvat jokaiselle Erikssonin ja Mikkosen ohjauspyramidimallin (2003, 39, taulukko 3) portaalle. Opiskelijat kaipaivat tietoa, mille kurssille heidän tulisi ilmoittautua ja milloin sekä kuinka yliopiston sähköinen kurssi-ilmoittautumisalusta toimii. Tämän tiedon puutteen voidaan katsoa kuuluvan ohjauspyramidimallin kahdelle alimmalle tasolle eli siinä opiskelija voi pärjätä pitkälle tiedotuksen ja neuvonnan avulla.

Klingsieckin (2013a, 27) mukaan puutteelliset ajanhallintataidot ja heikot opiskelustrategiat ovat prokrastinoijien suurin ongelma. Tutkimustulosteni mukaan prokrastinoijista suurimmalla osalla oli puutteita itsesääätelytaidoissa eli he eivät kyenneet hallitsemaan itse omaa oppimis- ja opiskeluprosessiaan. Puutteelliset opiskelutaidot nousivat vahvasti esille tutkimuksessani. Kurssityöt, etenkin esseenkirjoitus, koettiin niin vaativaksi, että esseen saattoivat jäädä kokonaan tekemättä. Voidaan todeta, että prokrastinoijilla on pääasiassa heikot metakognitiiviset taidot (Wolters 2003, 181). Tämä opiskelutaitoihin liittyvä tuen tarve ylittää Erikssonin ja Mikkosen ohjauspyramidimallin (2003, 39, taulukko 3) kolmannelle portaalle eli se vaatii ohjausta. En tulkitse opiskelutaitojen ohjausta ylimpään

tasoon eli erityisohjaukseen kuuluvaksi, koska opiskelutaitojen parantamista voidaan tukea myös ryhmämuotoisesti, kunhan opiskelija saa myös henkilökohtaista palautetta.

Henkilökohtaista ohjausta kaivattiin etenkin opintosuunnitelmien tekemisen tueksi. Riippumatta sisäisesti tai ulkoisesta motivaatiosta ne opiskelijat, joilla ei ollut tavoitteita opintojensa tai valmistumisensa suhteen, kaipasivat eniten henkilökohtaista ohjausta opintosuunnitelmansa ja urapolkunsu selkiyttämiseksi. He eivät olleet kovin sitoutuneita opiskeltavaan alaan, joten heidän keskeyttämisriskinsä on suurin. He eivät useimmiten myöskään tiedäneet, keneltä ja mistä henkilökohtaista ohjausta saisi. Tämä tukee Klingsieckin (2013b, 406) väitettä, että prokrastinoijilla on puutteelliset avunhakutaidot ja he jäävät helposti passiiviseksi ongelmatilanteessa. Aineistosta esille nousut henkilökohtaisen ohjauksen tarve kuuluu Erikssonin ja Mikkosen ohjauspyramidimallin (2003, 39, taulukko 3) ylimmälle, erityisohjauksen tasolle.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni tutkin, onko tavoiteorientaatioilla ja koetulla ohjaustarpeella yhteyttä. Henkilökohtaisen ohjauksen tarve korostui tavoitteettomilla opiskelijoilla, mitä selittää epävarmuus opintosuunnitelmien sekä oman tulevaisuuden suhteen. Pääasiassa voidaan kuitenkin todeta, että koettu ohjaustarve on hyvin yksilöllistä, eikä sillä ole yhteyttä tavoiteorientaatioon. Tätä tukee Klingsieckin (2013a, 26) näkemys siitä, että yksi prokrastinaatiota selittävistä tekijöistä ovat psykologiset erot persoonallisuuden piirteissä. Joillakin prokrastinointi johtuu halusta pyrkiä perfektionismiin, osalla taas luonteen spontaaniudesta. Toiset taas ovat laiskempia ja luovuttavat helpommin haasteiden edessä. Joillekin tarkkaavaisuuden ylläpitäminen voi olla vaikeaa neurologisistakin syistä. (Klingsieck 2013a, 26, 2013b, 406, Steel 2007, 68.) Kun tähän lisätään vielä yksilön itsetunto, minäpystyvyysuskomukset ja identiteetti, on mahdotonta luokitella prokrastinoijat homogeeniseksi ryhmäksi, joilla olisi yhtenevät ongelmat ja näihin auttaisi sama ratkaisu.

Suurin osa opiskelijoista oli ulkoohjautuvia, ja heillä oli tiedollisia tai taidollisia puutteita opiskeluun liittyen. En varsinaisesti tutkinut opiskelijoiden minäpystyvyysuskomuksia, mutta etenkin niiden opiskelijoiden kohdalla, joilla oli opiskelutaitoihin liittyviä ongelmia, oli havaittavissa heikompia minäpystyvyysuskomuksia. Banduran (Eteläpelto ym. 2013, 57) mukaan heikot minäpystyvyysuskomukset ennustavat heikkoa toimijuutta ja vahvat aktiivista toimijuutta. Yleisesti ottaen voi todeta, että prokrastinoijien toimijuus on heikkoa ja sitä tulee tukea niin tiedotuksen kuin erityisohjauksenkin tasolla.

5.3 Johtopäätökset ja tulevaisuuden näkymät

Prokrastinoivien opiskelijoiden toimijuutta yliopisto-opiskelijana tulee vahvistaa erityisesti ensimmäisenä opiskeluvuonna, sillä se vaikuttaa siihen, kuinka opinnot lähtevät käyntiin ja kuinka opiskelija selviytyy yliopiston arjessa. Itsesäätelytaidot, jota yliopisto heti odottaa opiskelijoilta on haasteellista. Opiskelija ei välttämättä ymmärrä heti vastuutaan, joten pyrkimys itsesäädelyyn opiskeluun tulisi tehdä näkyväksi orientaation aikana, mitä sillä tarkoitetaan ja kuinka se käytännössä näkyy opiskelijalle opintojen aikana. On tärkeää, että opiskelija saa riittävästi tukea opintojensa suunnittelussa ja käytännön opiskelutekniikoissa, jotta hänen minäpystyvyysuskomuksensa itsesäätelevänä opiskelijana eivät romutu heti opintojen alussa. Itsesäätelytaitoja voi odottaa opiskelijalta enemmän vasta toisena opiskeluvuonna, kun yliopisto-opiskelu on tullut hänelle tutuksi.

Opiskelijan integroitumista opintoihin on pyritty pitämällä intensiivinen orientaatioviikko opintojen aluksi. Orientaatioviikko oli kuitenkin koettu liian infomaatiopitoiseksi, eikä kaikkea tietoa pystynyt heti sisäistämään. Liiallisen tiedottamisen sijaan, opiskelijat kaipaivat käytännön tukea muun muassa sähköisten järjestelmien käytössä, kurssi-ilmoittautumisissa sekä opiskelu- ja kirjoitustekniikoissa pitkin ensimmäistä opiskeluvuotta. Myös hops-kurssi opintojen alussa koettiin melko turhaksi, joten sen sisältöä tulisi kehittää laajemmin, jotta se vahvistaisi opiskelijan toimijuutta ja kehittäisi näin itsesäätelytaitoja. Kurssiin voisi kuulua jokaiselle opiskelijalle pakollinen lyhyt keskustelu-aika omista opintosuunnitelmista.

Opintojen suunnittelu jäi heti alkujaan opiskelijan omalle vastuulle, eikä opintosuunnitelman tarkistamiseen ollut lähtökohtaisesti varattu henkilökohtaista ohjausaikaa, mitä osa opiskelijat halusivat. Etenkin jo muualla opintoja suorittaneiden tulisi saada henkilökohtaista ohjausta ja selkeää infoa kurssi-ilmoittautumisista, jottei opintojen aloitus viivästy epätietoisuuden vuoksi. Opiskelijat kokivat henkilökohtaisen ohjauksen saamisen myöhemmin hankalaksi, koska he eivät tienneet keneltä pyytäisivät apua.

Hops-kurssilla tulisi ehdottomasti orientoida opiskelijoita yliopisto-opiskeluun käytännössä opettamalla erilaisia opiskelumetodeita, joita kyseisen alan opiskelussa yleisimmin tarvitaan. Tieteellinen kirjoittaminen pitäisi olla pakollista ensimmäisellä periodilla, sillä opiskelijat kohtaavat esseenkirjoitustehtäviä jo ensimmäisillä kursseillaan. Suomalaisten luku- ja kirjoitustaidot uhkaavat muutenkin heikentyä, joten tähän kannattaa panostaa

puhumattakaan siitä, että kirjoittamisen tulisi olla akateemista, tieteenalan traditiota noudattavaa. Lisäksi ensimmäisistä esseistä tulisi saada kirjallista palautetta niin rakenteellisesti kuin sisällöllisestikin, jotta opiskelija tietää, missä hän on hyvä ja miten hänen tulee vielä kehittää tieteellistä kirjoittamistaan.

Ajanhallintataidot tuottivat myös haasteita opiskelussa. Osaksi se johtui siitä, että yliopisto-opintojen kuormittavuus yllätti, koska itse läsnäoloa saattaa olla hyvinkin vähän. Aikataulujen tekemistä tulisi myös käydä läpi hops-kurssilla ja konkretisoida se, kuinka paljon omalla ajalla tehtävää työtä kursseilta voi tulla, eikä niiden tekemistä valvo kukaan.

Mielestäni jokaisen opiskelijan, jolla on ensimmäisen opiskeluvuoden jälkeen korkeintaan esimerkiksi vain 40 opintopistettä, tulisi vastata kyselyyn, mikä opintojen etenemistä on hidastanut. Mikäli syy ei ole strategiseen viivyttelyyn viittaavaa, opiskelija tulisi pyytää henkilökohtaiseen keskusteluun, jotta juuri kyseisen opiskelijan avun tarve voidaan tunnistaa ajoissa ja ohjata hänet auttavan tahon luokse. Näin opiskelija ei jäisi yksin mahdollisen avuntarpeensa kanssa ja näin tavoitettaisiin nekin ohjauksen tarpeessa olevat opiskelijat, jotka eivät osaa apua itse hakea. Varhaisella puuttumisella jo ensimmäisen opiskeluvuoden aikana voitaisiin ehkäistä opintoihin liittyviä ongelmia jatkossa ja välttää opintojen keskeyttämistä.

Periaatteessa yliopisto tarjoaa apua prokrastinoiville opiskelijoille opintopsykologin palveluina, mutta koska ne ovat erityisohjauspalveluita, on avun hakemiseen sitä kautta suurempi kynnys, eikä palvelu tavoita heitä, jotka tarvitsisivat apua eniten.

Jatkotutkimusaiheena voisikin olla opintopsykologin palveluiden saatavuuden ja vaikuttavuuden arviointi. Opiskelijat kaipaavat matalankynnyksen ohjausta ilman kuukausien odottelua ja ihmettelyä. Ongelmallista on se, ettei Helsingin yliopiston joka tiedekunnassa ole omaa varsinaista, tietyssä huoneessa vastaanottamassa olevaa opinto-ohjaajaa, jonka kanssa kurssivalintoja voisi käydä läpi missä tahansa vaiheessa opintoja. Humanistisessa tiedekunnassa tulisi selkiyttää vastuunjakoja opiskelijoiden opintoihin liittyvän avuntarpeen suhteen ja auttavan henkilön tulisi olla helposti opiskelijoiden saatavilla. Uskallan väittää, että henkilökohtaisen avun tarve kurssivalinnoissa ei rajoitu vain prokrastinoiviin ensimmäisen vuoden opiskelijoihin, vaan myös ylempien vuosikurssien opiskelijat haluaisivat tarkistaa opintojensa tilaa ja suuntaa.

Etenkin tieteenaloilla, joilla työllistymisnäkymät ovat epäselvät, kuten humanistisesta tiedekunnasta valmistuvilla on, tulisi järjestää pakollinen kurssi, jolla tiedekunnassa

valmistuneet opiskelijat käyvät kertomassa, miten ja minne he ovat työllistyneet ja millainen heidän opintopolkunsa aikoinaan oli. Tulevaisuusnäkymät lisäävät motivaatiota, kun opiskelulle tulee käyttöarvoa. Samoin jaettu kokemus epätietoisuudesta tulevaisuuden suhteen opintojen aikana voi helpottaa oloa, kun tietää, että muutkin ovat kokeneet saman. Vertaiskokemukset nykyisten ja valmistuneiden opiskelijoiden kesken voivat vahvistaa opiskelijan minäpystyvyysuskomuksia ja siten hänen toimijuuttaan. Jatkotutkimuksena voisi tutkia prokrastinoijien minäpystyvyysuskomuksia, niiden muuttumista opintojen aikana ja erilaisissa oppimistilanteissa sekä kuinka minäpystyvyysuskomuksia voitaisiin vahvistaa.

6. Lähteet

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Biggs, J. B. (1987). Student approaches to learning and studying. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Eriksson, I. & Mikkonen, J. (2003). Opiskelun ohjaus yliopistossa. Helsinki: Edita.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Heikkilä, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178.
- Inkinen, M., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Tukiainen, M. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Aikaansaamattomuuden psykologiaa. *Psykologia*, 47(3), 172-181.

Klingsieck, K. (2013a). Procrastination. When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34.

Klingsieck, K., Grund, A., Schmid, S. & Fries, S. (2013b). Why Students procrastinate: A qualitative approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397–412.

Lairio, M. & Penttilä, M. (2007). Päätelmiä opintopolun ohjaushaasteista. Teoksessa Lairio, M. & Penttilä, M. (toim.) *Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 171-175.

Lairio, M. & Rekola, H. (2007). Opiskelijoiden tarpeet ohjauskulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Teoksessa Lairio, M. & Penttilä, M. (toim.) *Opiskelijalähtöinen ohjaus yliopistossa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 107-127.

Lindblom-Ylänne, S., Saariaho, E., Inkinen, M., Haarala-Muhonen, A. & Hailikari, T. (2015). Academic procrastinators, strategic delayers and something betwixt and between: An interview study. *Frontline Learning Research*, 3(2), 27-42.

Mäkinen, M. & Annala, J. (2011) Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V-M. (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59-80.

Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nurs* 2015, 18, 34-35.

Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18(3), 313-328.

Oksanen, J. (2014). *Motivointi työvälineenä*. PS-kustannus: Jyväskylä.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *The handbook of self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.

Rautopuro, J. & Korhonen, V. (2011). Yliopisto-opintojen keskeyttämisriski ja opintoihin kiinnittymisen ongelmat. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd, P. & Värri, V-M. (toim.) Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press, 36-58.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 33, 65–94.

Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory* 30(3), 167-186.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi: Helsinki.

Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas*. Gaudeamus: Helsinki.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.

Vain viidesosa valmistuu yliopistosta tavoiteajassa – ”Opiskelijan statuksella on helpompi työllistyä kuin työttömänä” (julkaistu 29.8.2016)
<http://www.hs.fi/kotimaa/a1472353224069>

Linkki HowULearn -kyselylomakkeeseen

<http://blogs.helsinki.fi/howulearn/ohjeita-learnin-kayttoon/ohjeet-opettajalle-tiedekunnan-edustajalle/>